

2º Ciclo  
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

# O ensino de Português Língua Estrangeira através da cultura: experiências com hispanofalantes

Tânia Regina Teixeira Monteiro

**M**

2018



**Tânia Regina Teixeira Monteiro**

**O ensino de Português Língua Estrangeira através da cultura:  
experiências com hispanofalantes**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pela Professora Doutora Ana Belén García Benito  
Orientadora de estágio, Ana Belén Garcia Benito

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

# O ensino de Português Língua Estrangeira através da cultura: experiências com hispanofalantes

Tânia Regina Teixeira Monteiro

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
e coorientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Ana Bélen García Benito

## Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

*Ao Pedro e a todos os outros que  
nunca duvidaram de mim!*

## Sumário

Declaração de honra.....	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract .....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução .....	13
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	15
1.1. O conceito de Cultura.....	15
1.1.1. Cultura e ensino de línguas estrangeiras .....	19
1.1.2. Da cultura como material complementar à abordagem cultural.....	26
1.2. O lugar da cultura em documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras ....	31
1.2.1. <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i> (QECR).....	31
1.2.2. <i>Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro</i> (QuaREPE).....	33
1.2.3. <i>Referencial Camões PLE</i> .....	34
1.2.4. <i>Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors</i> (CEFR), o novo documento adicional ao QECR .....	36
1.3. Cultura e ensino de PLE.....	38
1.3.1. Os conteúdos culturais nos manuais de PLE.....	40
1.3.1.1. <i>História e Cultura de Portugal</i> .....	41
1.3.1.2. <i>Cidades do Mar</i> .....	43
1.3.1.3. <i>Hoje em dia</i> .....	46
1.3.2. O papel do professor de PLE.....	49
1.4. Aquisição/Aprendizagem da língua .....	51
Capítulo 2. – Prática Pedagógica.....	54
1. O contexto institucional do estágio e o ensino de Português .....	54
2. Descrição das turmas.....	57
3. Metodologia utilizadas .....	58
4. Descrição das atividades desenvolvidas.....	60
4.1. Primeira unidade didática – Nível A .....	60
4.2. Segunda unidade didática – Nível B .....	62
4.3. Terceira unidade didática – Nível C.....	64

2.5. Reflexões finais .....	67
Conclusão .....	69
Referências bibliográficas .....	71
Anexos.....	76
Anexo 1 .....	76
Anexo 2 .....	78
Anexo 3 .....	86
Anexo 4 .....	87
Anexo 5 .....	89
Anexo 6 .....	91
Anexo 7 .....	93

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 26 de Setembro de 2018

Tânia Regina Teixeira Monteiro

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus todas as oportunidades e todos os desafios que me proporcionou!

À Professora Doutora Ângela Carvalho por toda a ajuda, simpatia, disponibilidade e conselhos sempre prontos que me auxiliaram durante todo o processo. A professora foi uma ajuda fulcral neste ano de estágio, tendo contribuído para amenizar todos os receios e nervosismos.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, minha orientadora, pelo apoio na elaboração deste relatório. De igual modo agradeço à Professora Doutora Ana Belén Garcia Benito, minha coorientadora, pela amabilidade, paciência e acolhimento num país que me era desconhecido e por toda a dedicação na coorientação e no desenvolvimento do estágio pedagógico.

Um agradecimento especial à Mariana e ao Pedro pela longa amizade e cumplicidade, por estarem sempre presentes nas alturas mais difíceis e porque sempre acreditaram nas minhas capacidades.

Não poderia faltar o meu agradecimento aos meus alunos/as de estágio, pelo carinho, pela amizade e por tornarem possível a realização deste estágio ao corresponderem afirmativamente a todas as minhas atividades.

Por fim, agradeço à Universidade do Porto e à Faculdade de Letras pelos 5 anos do meu percurso académico que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional. Aqui vivi os melhores momentos da minha vida académica, momentos esses que me fizeram crescer!

Muito obrigada a todos!





## Resumo

A língua é um instrumento essencial para o conhecimento da cultura. Através dela conseguimos conhecer realidades culturais vinculadas à língua.

Com este trabalho pretende-se fazer uma reflexão sobre a forma do ensino de Português como Língua Estrangeira, tendo em conta a abordagem da língua através da cultura. Esta reflexão começou a partir do momento em que se iniciaram as observações de aulas.

Num primeiro momento, fizemos uma breve apresentação dos múltiplos conceitos de cultura, de modo a seleccionar aquele que é mais relevante para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De seguida, apresentamos algumas reflexões sobre a ligação da língua e da cultura, uma vez que ambas estão interligadas.

Para melhorarmos a nossa análise, achamos importante ver de que forma é que a componente cultural está presente nos manuais de PLE mais atuais.

Consideramos também relevante fazer uma pequena reflexão sobre o papel do professor como mediador cultural, ou seja, como demolidor de estereótipos e preconceitos e como promotor da aprendizagem cultural associada à língua.

Todos estes tópicos foram essenciais para a realização da prática letiva.

A parte prática deste relatório apresenta algumas experiências realizadas em contexto de estágio com alunos hispanofalantes. O objetivo principal deste trabalho foi desenvolver a competência cultural e, ao mesmo tempo, tentar compreender até que ponto é possível utilizar a cultura para aprender a língua. Assim, construiu-se materiais adequados com eixos didáticos que apontavam para a competência cultural.

A aplicação destes materiais aconteceu nas várias turmas de Português da Facultad de Filosofia y Letras da Universidade de Extremadura, Cáceres.

**Palavras-chave:** cultura, ensino-aprendizagem, português língua estrangeira, hispanofalantes

## **Abstract**

Language is an essential instrument for the knowledge of the culture of a language. Through it, we can acquire cultural realities linked to a language.

With this work, we intend to do some considerations on the way of teaching Portuguese as a Foreign Language, taking into account the language approach through culture. This reflection began at the moment when classroom observation started.

In a first moment, we have made a brief presentation of the different concepts of culture, in order to select the most relevant to the teaching-learning of a foreign language. Then, we present some reflections on the connection between language and culture, since both are interconnected.

To improve our analysis, we find it important to find out how the cultural component is present in most current PFL (Portuguese as a Foreign Language) school handbooks.

We also consider important to make a short reflection on the role of the teacher as a cultural mediator, that is, as a demolisher of stereotypes and prejudices and as a promoter of cultural learning associated with the language.

All these topics were important for the achievement of learner practice. The practical part of this report presents some of the experiences accomplished in the context of internship with Spanish speaking students. The main objective of this work was to develop cultural competence and, at the same time, be prepared to understand how it is possible to use the culture in order to learn a language.

Thus, the materials were constructed with the didactic axis that pointed to a cultural practice.

These texts were collected in the different Portuguese classes of Facultad de Filosofía y Letras da Universidad da Extremadura, Cáceres.

**Keywords:** culture, teaching-learning, Portuguese foreign language, Spanish speakers

## **Lista de abreviaturas e siglas**

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

EPE – Ensino de Português no Estrangeiro

I.P. – Instituto Português

LE – Língua Estrangeira

PLE – Português Língua Estrangeira

PLS/LE – Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

## **Introdução**

Um falante de uma língua estrangeira não pode ser considerado competente na língua só porque sabe aplicar as regras gramaticais. A competência cultural é uma das componentes da aprendizagem de uma língua e deve acompanhar a competência linguística desde os primeiros níveis.

Atendendo à realidade atual da aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira (PLS/LE), que cada vez tem tido mais alunos em todo o mundo, torna-se importante perceber de que forma é ensinada esta língua. Existem várias formas de ensiná-la. Atualmente, cada vez mais se tem apostado no ensino da língua através de componentes lúdicas, ou tendo como ponto de partida componentes práticas, e não tanto como era ensinada antigamente, através do método tradicional estruturalista. Essas componentes mais práticas e lúdicas passam pelo uso de materiais mais atrativos e motivadores, por exemplo, da música, da literatura, pela gamificação e pela cultura no seu geral.

O presente relatório descreve uma série de experiências que foram postas em prática durante o processo de estágio de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira no ano letivo 2017/2018. Este trabalho é constituído por um primeiro capítulo de enquadramento teórico e um segundo capítulo de análise crítica da prática pedagógica que pretende descrever as metodologias e as estratégias adotadas durante o período de estágio e, consequentemente, refletir sobre os resultados obtidos.

Assim, no primeiro capítulo, descreve-se o conceito de cultura e defende-se a importância do ensino da mesma associada ao ensino da língua, mostrando como é fulcral a aprendizagem de aspetos culturais para o desenvolvimento da competência socio-comunicativa do aprendente, além de o conhecimento desses aspetos ser muito motivador para os aprendentes. Já no segundo capítulo, caracteriza-se o contexto educativo em que a professora estagiária-investigadora estava inserida, a instituição de acolhimento e o público-alvo. É nesta parte que são apresentados também os recursos utilizados em aula e todos os elementos que a estagiária teve em consideração. De seguida, serão apresentadas algumas das propostas didáticas que melhor justificam as práticas e as

metodologias utilizadas.

A escolha deste tema prendeu-se com a necessidade de incluir a cultura portuguesa nas aulas, tendo em conta o público-alvo que frequenta o curso de “Línguas e Literaturas Modernas – Português” em que ela não costuma ser incluída. Assim, podemos dizer, como Rosa Bizarro (2005: 823): “parece-nos pertinente a defesa de uma “nova” maneira de repensar o papel que a cultura de ensino e o ensino da cultura desempenham no desafio de qualidade.”

Apesar dos esforços desenvolvidos ao nível do Conselho da Europa, parece-nos, das observações que fizemos, que a prática docente dominante continua vinculada a uma visão pedagógica demasiado tradicionalista, ou seja, é dado maior relevo aos conteúdos linguísticos e gramaticais, deixando aspetos como a cultura para um segundo plano de aprendizagem. Os manuais em uso pela instituição também estavam estruturados sobretudo para o ensino da língua. Ora, cultura e língua deveriam estar, a nosso ver, interligadas, na perspetiva das aulas de Língua Estrangeira, porque são realidades que mutuamente se cruzam.

Para este trabalho, tentaremos colmatar esta falha no ensino e teremos como ponto de partida a aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) através da cultura. Esta prática pedagógica está a ganhar força para se impor, embora ainda não haja muitos materiais para esta vertente de ensino. Assim, para além de se apresentar a cultura ensina-se também a língua e, de uma forma diferente, motivamos o aluno para a aprendizagem e, conseqüentemente, apelamos à sua curiosidade. Neste sentido, a ideia é mostrar de que forma os aspetos culturais podem ser abordados na sala de aula e, além disso, esmiuçar a difícil questão de saber que conteúdos culturais levar para lá.

Tendo a cultura como enquadramento teórico, é pertinente analisar também a posição que esta assume como estímulo ao processo de ensino-aprendizagem de PLE e de que forma é apresentada nos documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, apresentaremos, de forma refletida, as experiências realizadas no contexto da prática pedagógica com alunos hispanofalantes de vários níveis de aprendizagem.

# Capítulo 1 – Enquadramento teórico

## 1.1. O conceito de Cultura

A noção de cultura desde sempre teve múltiplas aceções de natureza diferentes. Efetivamente, é cada vez mais complexo e difícil limitar a extensão deste conceito, pois encontra-se em constante evolução e possui um vasto número de ideias associadas ao seu termo. Para alguns, a cultura tem a ver com comportamentos; para outros está associada a determinados materiais de valor simbólico; ainda para outros, a cultura está relacionada com as formas sociais de conduta.

Neste capítulo, tentaremos abordar e analisar o conceito de cultura mesmo estando conscientes de que já existem inúmeras tentativas de o explicar por disciplinas tão vastas e complexas como a antropologia, a sociologia, a linguística e até a psicologia. Assim, este tópico servirá de contexto para que consigamos entender o papel que a cultura pode e deve ter na prática letiva. Serão abordadas apenas as definições mais pertinentes para a prática docente.

A cultura é um instrumento que regula de forma natural a maneira como a pessoa age, vê e compreende o mundo ao seu redor, influenciada pelos indivíduos com os quais convive na mesma sociedade. Assim, não nos referimos a cultura no sentido de civilização (conhecimentos sobre história, sociedade, literatura, arte), mas à cultura incorporada na própria língua.

Segundo a perspetiva de Pires (2004: 2 – 4) este afirma que “[...] a cultura refere-se aos componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como, a língua, a religião, os hábitos de vida, e as convenções.” A autora continua dizendo que “a cultura tem sido considerada como o desenvolvimento espiritual, intelectual e estético de uma sociedade” e que representa “o modo de vida de um povo, ou de um grupo, ou a sua forma de vida peculiar durante um período de tempo”.

Zárate (1986: 17) enfatiza que este conceito é pertinente para a comunicação. Os conteúdos culturais devem agrupar-se em reportórios e ensinados explicitamente nas aulas. Também assinala que o indivíduo não fala sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira sem integrar o saber cultural.

Dentro dos variados estudos sobre a cultura no ensino de línguas, destaca-se a investigação de Lourdes Miquel e Neus Sans de 1992 e, posteriormente, a de 2004 onde as mesmas teorias são desenvolvidas mais detalhadamente, apresentando as autoras conclusões mais assertivas.

Miquel e Sans, em 1992, afirmavam que a cultura era um fenómeno muito heterogéneo e, por isso, as autoras propuseram diversas distinções possíveis quanto ao conceito de cultura, dividindo em três grandes vertentes: a cultura com “C” (maiúsculo), a cultura com “c” (minúsculo) ou cultura a secas e a cultura com “k”.

- a) A Cultura com maiúscula corresponde às grandes realizações da humanidade (Artes, História, Instituições, Literatura), ou seja, está relacionada com o sentido tradicional da palavra cultura, o saber enciclopédico, aquilo a que costumamos chamar cultura geral. Esta definição de cultura é a que tem prevalecido durante décadas, fazendo a sua integração nas aulas parte do método tradicional do ensino de uma língua estrangeira. Contudo, esta não é uma cultura partilhada por todos. Ensinar língua estrangeira previa, há umas décadas, que se ensinasse um pouco de história, de arquitetura e arte, de literatura do país onde a língua era falada.
- b) A cultura com minúsculas está relacionada com os comportamentos sociais dos nativos (valores, interações, quotidiano) e corresponde aos conhecimentos, atitudes e hábitos partilhados por uma sociedade. Lourdes Miquel (1992: 3) considera esta cultura fundamental para o processo de aprendizagem de uma língua, pois permite descodificar comportamentos e reações inerentes a uma comunidade cultural já que “determinadas pautas culturais geram determinados comportamentos”.
- c) A cultura com “k” refere-se ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou por pequenos grupos, como o calão, e que não é partilhada por todos os falantes. Apesar de ter larga expressão no quotidiano, trata-se de uma cultura minoritária e até marginalizada. Muitas vezes, é usada na sala de aula para permitir ao aluno interagir com falantes nativos. No entanto, segundo as autoras, esta só



deverá fazer parte da programação das aulas de LE (Língua Estrangeira) em casos muito concretos, pois este tipo de cultura sofre alterações constantes, correndo o risco de ficar desatualizada.

Por sua vez, Navarro (2008: 14) afirma que:

los esfuerzos por transmitir contenidos culturales deben estar centrados en la cultura con c minúscula, porque es la única forma de que los estudiantes se sitúen, se orienten y capten los matices de las situaciones cotidianas, para saber actuar en esas ocasiones e interactuar sin provocar una falsa sensación en el interlocutor.

No entanto, convém não esquecer que poderá haver variantes culturais em função da idade, origem ou classe social de cada membro de uma dada comunidade. De facto, a cultura dos jovens, por exemplo, distingue-se da de outros grupos etários.

Mais tarde, em 2004, as mesmas autoras apresentam um esquema mais desenvolvido que reproduz mais claramente o conceito de cultura, apresentando-o da seguinte forma:

Toda la cultura sería como un árbol. La parte central, la que conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo (Miquel & Sans, 2004: 516).

Acrescentam, ainda: “mucho más alejada de este anillo constituyente, está la cultura legitimada – antes la Cultura con mayúscula” (Miquel & Sans, 2004: 516).

Ou seja, Miquel e Sans ampliam esta visão de cultura, reconhecendo que a oposição entre cultura com maiúscula e cultura com minúscula poderia levar a confusões e reforçando a importância da cultura com minúscula. Assim, a cultura com minúscula passou a ser o modelo *standard*, segundo esta perspectiva, pois permitirá ao estudante de língua estrangeira entender a realidade da cultura quotidiana da língua que aprende e interagir com nativos.

Sob uma outra perspectiva, Abramovici (2006: 95) questiona-se sobre dois tipos de cultura:

D'une part, nous avons affaire à une conception anthropologique, assez précise d'ailleurs, qui décrit la culture comme un ensemble d'habitudes, de modèles et de mythes qui conditionnent notre comportement social, de telle sorte que, dans une situation donnée, nous savons quoi faire et les autres reconnaissent ce savoir. D'autre part, nous avons une conception de culture "ministérialisée", patrimoniale, universitaire... Cette culture que l'on enseigne constitue un critère de "distinction" sociale parce que, supposément, faute de posséder cette culture, nous sommes sans culture.

Tal como vimos anteriormente com outros autores, também Abramovici relembra as duas definições de cultura: a definição antropológica que descreve a cultura como um conjunto de hábitos e modelos condicionantes do nosso comportamento social; e a definição de cultura ministerializada, patrimonial e universitária que é ensinada nas escolas e que contribui para um critério de distinção social. Em teoria, quem não possuísse este último tipo de cultura, não teria "cultura", seria inculto. A questão principal está em encontrar o elo que liga estes dois conceitos.

Em suma, e de acordo com as palavras de Afonso (2002: 452), ao longo do tempo, o conceito de cultura passou a assentar no saber coletivo abrangendo toda a manifestação do ser humano, a cultura e o quotidiano das sociedades com todos os seus símbolos e rituais. Desta forma, existe uma delimitação no seu tratamento ao nível do ensino da língua, de modo a que não só os aprendentes tenham o tipo de conhecimentos necessários para que situações de comunicação sejam bem-sucedidas como também para que o indivíduo se saiba orientar nos países da língua-alvo.

Vale a pena ainda referir que, citando Corredoira (2007: 411),

a cultura apesar de ser um vocábulo complexo e difícil de definir, engloba a referência às características comuns de um grupo étnico: desde o vocábulo latino, em que a palavra cultura abrange uma forma ampla e elevada do cultivo da alma e do pensamento, passando pela que engloba o conceito de um "modo de vida", até ao conceito de cultura como elemento de comunicação.

Por fim, e sem pretendermos refletir de maneira empírica sobre este conceito, diríamos que cultura pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, costumes,

crenças, atitudes e expressões de uma sociedade. Para completar este aspeto teórico, acrescentamos, por fim, que a cultura é antes de mais uma adesão afetiva, um conjunto de crenças que têm força e que marcam cada uma das nossas ações como indivíduos membros de uma sociedade.

É exatamente esta relação entre ensino de LE e uso da cultura que iremos abordar, mais pormenorizadamente, no ponto seguinte.

### **1.1.1. Cultura e ensino de línguas estrangeiras**

Língua e cultura são dois aspetos indissociáveis na aprendizagem de uma língua estrangeira. Efetivamente, todos sabemos que para se comunicar adequada e eficazmente noutra língua, não basta conhecer o seu sistema linguístico, mas é indispensável conhecer a componente cultural relativa ao país ou aos países onde se fala essa língua.

A cultura é aprendida e partilhada. Já a língua funciona como transmissora de cultura. Porém, a cultura não é estática, embora haja aspetos culturais que permanecem ao longo do tempo.

A língua apresenta uma constante atualização e evolução. Para além disso, ela também é estudada sob várias perspetivas: a sua alteração ao longo do tempo; as variedades linguísticas, as diferenças socioculturais dos falantes e ainda, os diferentes registros linguísticos. Estes aspetos terão de estar presentes quando pensamos em ensinar uma língua estrangeira. Se a sociedade está constantemente em transformação, a língua tem de a acompanhar. Assim, tal como a língua é um instrumento da cultura, a cultura ajuda a facilitar a comunicação.

De acordo com Lévi-Strauss apud Charbonnier (1989: 86), as relações entre língua e cultura podem ser encaradas por diferentes perspetivas: num primeiro momento, a língua pode ser entendida como um produto da Cultura, pois reflete os aspetos culturais de um grupo social; vista de uma forma mais aprofundada, a mesma é tida como parte da Cultura, na medida em que constitui um dos seus elementos integrantes; por último, pode tratar-se a língua como condição da Cultura, uma vez que é através da língua que o indivíduo é instruído e educado.

O aprendente de uma língua e cultura estrangeiras não deixa de ser competente na sua língua materna e neste sentido:

a nova competência também não é guardada aparte da antiga”, pelo contrário “as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização intercultural. (Conselho da Europa, 2001: 73).

O resultado de aprender cultura deste modo permite ao indivíduo “o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (Conselho da Europa, 2001: 73). Ou seja, aprender uma língua estrangeira e a sua cultura torna o aprendente mais aberto a novas experiências e mais predisposto para novas aprendizagens linguísticas. Por isso, os valores do multilinguismo e do multiculturalismo vão a par e são incentivados a nível da União Europeia, como forma de abrir os cidadãos europeus ao mundo e ao outro.

Laraia partilha da mesma opinião de Lévi-Strauss quando diz que a comunicação faz parte da cultura. Este afirma que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (2006: 52).

Já segundo Vázquez Fernández & Bueso Fernández (1997: 834), língua e cultura são duas faces da mesma moeda, no entanto, tal realidade não se verifica na maior parte das aulas, sendo as aulas de cultura relegadas para “un bloque apartado de las de gramática, conversación y escritura”.

Segundo o modelo de Byram (1991), existem quatro elementos que compõem este processo desde a aprendizagem da língua, passando pela aquisição das destrezas linguísticas até à experiência direta numa cultura estrangeira:

1. A aprendizagem da língua através da prática das destrezas linguísticas: acentua a língua como fenómeno social e proporciona aos estudantes a oportunidade de usá-la com falantes nativos;
2. A consciência da língua: centra a atenção dos estudantes nas semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua em estudo;
3. A consciência cultural: considera os aspetos não linguísticos da língua e proporciona aos alunos a reflexão sobre a sua própria cultura;

4. A experiência cultural: trata-se da experiência direta com a cultura da língua em estudo.

A sala de aula é um espaço específico de contacto cultural onde, na maior parte das vezes, se verifica uma apresentação dissimétrica da língua e da cultura. A cultura, ao contrário da língua, não pode ser apresentada de forma objetiva, pois não existem gramáticas ou manuais culturais. Assim, as formas culturais são decodificadas através da linguagem. Já a língua não pode ser conhecida verdadeiramente se descontextualizada do cenário cultural onde ela é falada. Se por um lado, há a presença de um locutor competente, de gramáticas, de dicionários; por outro há imagens, simulações, representações culturais através de um discurso ou de descrições, ou seja, há um tratamento da cultura como objeto. Desta forma, aquilo que se ensina/aprende numa aula de Línguas passa pelo saber, pelo fazer e pelo tornar-se.

A associação entre os conceitos de língua e de cultura não é nova, pois vemos que já em 1957, Lado (apud Sánchez, 2009) chamava a atenção para a importância da cultura na aprendizagem de uma língua.

Contudo, até finais dos anos setenta, verificamos que a componente cultural está totalmente afastada dos programas educativos para o ensino de línguas, uma vez que os métodos tradicionais e estruturalistas consideravam que o ensino de línguas se deve centrar nos aspetos gramaticais, lexicais e linguísticos, e que o estudo da cultura deveria ser introduzido nos níveis mais avançados. Esta ideia é também apresentada por Miquel (2004: 511):

En los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligatoria en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. (...) los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país.

A componente cultural em LE esteve durante muito tempo limitada à sala de aula e aos conhecimentos aí adquiridos que se traduziam em prestígio social. Este ponto de vista só se veio a alterar com a introdução da abordagem comunicativa onde a cultura começou a funcionar como um fator facilitador da interação e atuação na comunidade da língua-alvo. No período da abordagem comunicativa, dá-se importância aos documentos autênticos e à competência comunicativa. Também se tenta introduzir a componente

cultural, mas o seu tratamento ficou muito aquém do pretendido. Assim, o ensino torna-se mais pragmático e aberto e visa tornar o aluno, um ser comunicativo.

Desde que os professores de PLE, e de outras línguas, começaram a basear-se na abordagem comunicativa, o conceito de cultura alterou o seu posicionamento no processo de ensino-aprendizagem, na hora de pensar estratégias para tal. Aprender uma língua deixou de ser apenas aprender vocabulário e gramática para também incorporar elementos de cultura e ampliar as possibilidades de produção oral e escrita.

Além disso, e tal como sabemos, um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (Conselho da Europa, 2001: 21).

Desta forma, apercebemo-nos de que esta aprendizagem se torna mais complexa no caso da língua portuguesa (e de outras línguas pluricêntricas) devido à sua existência oficial em nove países do mundo. Se essa existência múltipla é difícil de abordar, ela é também um atrativo suplementar para quem aprende Português como LE. É relevante que ao aprender uma nova língua, os alunos conheçam outra maneira de viver, de se alimentar, de conviver e de se comportar, maneira essa que caracteriza a sociedade da língua-alvo. Assim, cabe ao professor suscitar esta curiosidade nos alunos. O mesmo afirma o Conselho da Europa, (2001: 19) indicando que o papel do professor é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura”. Ou seja, além de conhecer melhor o outro, o aprendente aprofunda a sua própria identidade cultural em confronto com os outros.

Assim, no ensino de línguas estrangeiras é necessário trabalhar com a competência cultural uma vez que a cultura, em conjunto com a língua funciona como um filtro que ajuda a atuar, pensar, organizar e interpretar o mundo. O mesmo diz Corredoira (2007: 410) quando afirma que “existe uma consciência da necessidade de que no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira não só se deve aprofundar o estudo da língua, numa perspetiva estrutural e gramatical, como também sob o ponto de vista cultural”.

Em épocas passadas, os conteúdos culturais só seriam trabalhados quando os alunos estivessem preparados para abordar os textos literários, o que era considerado a cultura por excelência. Os alunos aprenderiam, desta forma, os aspetos culturais de uma língua através da leitura de textos informativos e literários, contactando com o saber enciclopédico e recusando-se o contacto dos aprendentes com textos reais, não literários, que incluíssem as situações comunicativas do dia-a-dia.

Contudo, a partir do momento em que trabalhamos uma língua estrangeira na sala de aula, estamos a colocar os estudantes em contacto com uma cultura diferente da sua. Se, antigamente, o objetivo de aprendizagem das línguas era adquirir uma competência linguística, atualmente os objetivos passam também por aumentar os conhecimentos culturais nas aulas de LE, promovendo a competência sociocultural, que ajuda a utilizar melhor a língua.

Atualmente, vários anos após a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), não se consegue conceber a ideia de que se possa aprender uma LE sem haver um contexto sociocultural. O acesso à cultura do país da língua meta facilita a aprendizagem e também aumenta a visão crítica do aluno face à sua própria cultura.

Com os métodos de base estrutural, baseados na repetição e fixação de estruturas linguísticas, introduzem-se na aula os diálogos como ferramenta essencial de aprendizagem e começa a considerar-se a importância da comunicação não verbal da língua. Porém, os diálogos apresentam-se nestes métodos de uma forma descontextualizada, pelo que o tratamento da componente sociocultural está relegado para uma posição bastante secundária, uma vez que o ensino se centra na perfeição e na correção formal a nível da gramática e nas destrezas orais, como a pronúncia e a entoação.

Miquel (2004) refere-se ao tratamento do conceito de cultura nos métodos tradicionais e estruturais como uma visão estereotipada da cultura, apresentada de uma forma totalmente descontextualizada e sem que houvesse qualquer relação entre os objetivos da língua e os elementos culturais.

A partir da década de 70 e, sobretudo, da década de 80 a aprendizagem de línguas está orientada para a comunicação. Assim, de acordo com as afirmações de Miquel (2004: 513), vemos que:

El enfoque comunicativo nace como resultado del trabajo de muchas disciplinas (...), que han ido concibiendo la lengua como una herramienta de comunicación dotada, también, de unas reglas supraoracionales que permiten a los hablantes actuar con ella. Esa actuación tiene que ver con el conocimiento tanto de las convenciones lingüísticas como de las convenciones comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación.

Neste sentido, julgamos necessário desenvolver também uma série de conhecimentos e habilidades que permitam ao falante de uma língua estrangeira evitar os mal-entendidos e os choques culturais no momento em que se confronta com a necessidade de comunicar nessa língua. A competência comunicativa supõe algo mais do que o domínio da gramática e do vocabulário. Entendemos, pois, que para falar uma língua não basta conhecê-la gramaticalmente, é também necessário conhecer os aspetos socioculturais dos países onde ela é falada. Assim, com o enfoque comunicativo, começa a defender-se uma íntima conexão entre língua e cultura, debatendo-se a importância de se conhecer os aspetos socioculturais, comparando-os com a sua própria cultura, sem emitir juízos de valor e evitando os estereótipos.

Na mesma linha, Sánchez (2009: 313-314) refere:

Si hasta entonces el lenguaje había sido concebido mayoritariamente como un entramado de relaciones gramaticales y formales, ahora las lenguas se estudian desde la perspectiva de la comunicación: el lenguaje es un vehículo del que nos valemos para transmitir información.

A partir daqui todas as reflexões vão no sentido de enfatizar a importância do conhecimento da cultura para a eficácia e adequação de qualquer situação comunicativa. O correto ou apropriado de um ato comunicativo não está unicamente regido por regras gramaticais, mas, sobretudo, por comportamentos pragmáticos e socioculturais. Isto significa que um falante de uma língua estrangeira pode produzir um enunciado totalmente correto em termos da sua formulação gramatical e léxica, mas que se revela



inadequado por falta de domínio dos conteúdos socioculturais. Assim, conclui-se que, segundo uma perspectiva comunicativa, aprender uma língua estrangeira é, também, saber interpretar e produzir textos que não estejam apenas corretos, mas que sejam adequados às diversas situações comunicativas. O desconhecimento dos padrões culturais pode levar a um desajuste na comunicação, a falhas comunicativas e a mal-entendidos.

Na sala de aula, o professor deverá evitar restringir o ensino da cultura aos conhecimentos gerais e geográficos de uma comunidade, antes deve alargar o ensino cultural expondo o aluno às várias expressões que a cultura possa ter, confrontando-o com símbolos, crenças, saberes, festas, manifestações, linguagem não-verbal e outras expressões culturais.

Areizaga (2001: 157) propõe uma forma de resolver o problema do papel da componente cultural bem como da metodologia para o seu ensino-aprendizagem:

si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos.

Com o enfoque nas tarefas, a partir dos anos 90, consolida-se a inclusão dos aspetos socioculturais no ensino de línguas. Procura-se que os alunos não só aprendam a língua, mas que a contextualizem. Defende-se, desta forma, uma conceção dinâmica, plural e subjetiva da cultura. Língua e cultura consideram-se, assim, totalmente indissociáveis.

A partir de então, e até aos nossos dias, a presença da cultura na aprendizagem de línguas estrangeiras sofreu um notável incremento. Contudo, não podemos ensinar aos alunos um tipo de cultura rígida e inflexível, mas antes apostar numa cultura que reflita a realidade “plural, mutável e complexa que conforma as distintas sociedades no mundo atual” (Tato, 2005: 134).

Assim, sem nunca colocar de parte a cultura com maiúscula, que deve estar sempre presente na aprendizagem da LE, temos de dar relevância à cultura que impera nas comunicações diárias de uma comunidade, a cultura com minúscula. Por conseguinte, compete ao professor utilizar, na sua prática pedagógica a componente sociocultural

subjacente ao uso da língua e permitir que o aluno possa adquirir competências sobre as convenções culturais dessa mesma língua.

Atualmente, professores e especialistas no ensino de Língua Estrangeira e até os próprios documentos elaborados pelo Conselho da Europa concordam na ideia de que língua e cultura devem ser ensinadas ao mesmo tempo. Na prática sabemos que não acontece propriamente desta forma, e que a cultura continua a possuir um estatuto de conhecimento suplementar à aula de língua. Na maior parte dos manuais de ensino de línguas, mais propriamente no ensino de PLE, a perspetiva linguístico-gramatical é a que domina.

Contudo, Tato (2005: 216) conclui que foi havendo várias formas de encarar a relação entre cultura e ensino de língua estrangeira, já que:

podemos afirmar que hasta hace no muchos años esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente. En realidad, la forma de enfocar el aprendizaje de la(s) cultura(s) asociada(s) a una determinada lengua ha ido variando a lo largo del tiempo. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad, etc.

Como conclusão, o ensino de uma língua passa pelo ensino da sua cultura. Considera-se importante incluir a cultura no currículo da língua estrangeira, porque ajuda a evitar os estereótipos, habilita os alunos a assumir o controlo da sua aprendizagem, bem como a alcançar a autonomia.

### **1.1.2. Da cultura como material complementar à abordagem cultural**

Se aprender uma língua é conhecer uma cultura, também conhecer uma cultura partirá do uso da língua, podendo uma beneficiar do estudo aprofundado da outra.

A componente cultural tem variado ao longo do ensino de línguas estrangeiras, pois nem sempre teve um papel fundamental apesar de estar relacionada com a língua. Neste sentido, pretendemos mostrar neste ponto o percurso que a abordagem da cultura na aula tem realizado até à atualidade, ou seja, até fazer parte da metodologia de trabalho das aulas de línguas estrangeiras.

Apesar das diversas tentativas para definir o conceito de cultura, é importante saber que nas abordagens mais tradicionais do ensino de LE, a cultura presente nas aulas é denominada "cultura com maiúscula", que implica o estudo da história, da geografia, da literatura, da pintura, da escultura. Desta maneira, este tipo de cultura estava configurada para enriquecer a sala de aula e para contribuir para o desenvolvimento do conhecimento do mundo. Assim, “el componente cultural cobra mayor protagonismo, pero ahora podemos ver dos áreas de cultura: por un lado, los aspectos socioculturales de la lengua; y por otro, la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido” (Areizaga 2001: 159).

Na década de sessenta, do século XX, o conceito passa a integrar também a cultura denominada "cultura com minúscula", na qual se incluem os hábitos, a música e os costumes dos falantes da língua meta. Porém, a prioridade nas aulas é dada aos conteúdos linguísticos (gramática, fonética, léxico...), deixando os aspetos culturais para tempos complementares.

Existem ainda autores que defendem a abordagem da ‘Cultura com k’ nas aulas de línguas estrangeiras, considerando esta como o conhecimento relacionado com os usos e costumes que não se aproximam ao padrão cultural dominante e não são partilhados com todos os falantes.

Os conteúdos socioculturais não podem, a nosso ver, surgir de forma isolada, mas sim integrados em unidades didáticas e relacionados com outros conteúdos gramaticais, lexicais ou de outro tipo, tal como sugere García-Cervigón (2002: 24-25):

Se pueden incluir los contenidos culturales en los programas de gramática y conversación, presentándolos en contextos y situaciones reales, ampliando, de este modo, los conocimientos culturales del alumno y, por lo tanto, su competencia cultural, lo que le llevará a un mejor desarrollo de su competencia comunicativa, que es en definitiva el objetivo principal que se debe perseguir en la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

Porém, e tendo em conta que a cultura é um conceito em constante evolução, é imprescindível que o docente tome decisões quanto à forma de abordá-la e proceda a uma análise consciente dos interesses dos alunos de modo a selecionar os conteúdos culturais

a tratar em aula. No entanto, a seleção dos conteúdos a apresentar é um processo que se revela bastante complexo e difícil.

Este tipo de informação não é de fácil acesso, muito menos está presente na maioria dos manuais. De outra forma, os alunos imersos no contexto linguístico e cultural da língua-alvo, aprendem numa posição privilegiada, estando em contato direto com os nativos e observando os seus hábitos do dia a dia. É através do contacto direto que nasce a curiosidade dos aprendentes por estes aspetos simples e recorrentes da cultura. Mas, para a imensa maioria de aprendentes que estudam a língua nos seus países de origem e não em países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), esse contacto direto não existe.

O professor então, pode e deve aproveitar este interesse de partida para aumentar a motivação dos alunos. Neste sentido, o docente pode recriar situações reais e atuais da sociedade onde se fala a língua que ensina, trazer documentos e materiais autênticos referentes à cultura da língua-alvo e, ainda, pode contribuir para a criação do ambiente cultural desejado.

Nos anos 80, a componente cultural passa a ter um papel central na abordagem comunicativa nas aulas de LE ao transformar-se em objeto do ensino/aprendizagem. Ou seja, a cultura e os aspetos culturais começaram a ter uma maior relevância e a merecer inclusão nos conteúdos trabalhados nas aulas. Por outro lado, a sociedade ganhou consciência da importância de conhecer aspetos culturais relacionados com a língua estrangeira, de modo a que os aprendentes façam uma correta utilização da língua em diferentes contextos e para poder interpretar a mensagem transmitida. Assim, língua e cultura tornam-se uma unidade inseparável e passam a ser fundamentais para a comunicação em LE os símbolos e os costumes que partilham os falantes de uma língua. Desta forma, os alunos criam uma visão mais pragmática na sala de aula, ao aprenderem os aspetos socioculturais da língua.

Miquel e Sans (2004: 5) defendem que o ensino dos conteúdos culturais de uma língua deverá ser centrado na cultura com minúscula pois é este tipo de cultura que todos os falantes da mesma língua partilham:

hay que tener muy en cuenta que no nos estamos refiriendo a compartimentos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la cultura con mayúsculas y la cultura con K van a

revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos.

Também nos trabalhos de Byram (1997) e Zarate (1994) sobre o ensino de LE os conteúdos culturais estão muito presentes e os autores mostram a importância que a cultura tem nas aulas de LE.

Mais recentemente, Sanchez (2009) dedica um capítulo exclusivo à dimensão cultural e à abordagem cultural no seu conhecido volume de análise das principais metodologias e abordagens do ensino de LE, chegando à conclusão de que o ideal seria que língua e cultura formassem uma unidade inseparável e fossem trabalhadas em conjunto nas aulas de LE. Afirma também que, apesar dos esforços dos professores para chegarem a esse ponto, na atualidade isto ainda não foi conseguido já que continuam vigentes os pressupostos da abordagem comunicativa, o que implica que a dimensão cultural e a competência sociocultural continuem a ser complementares ao ensino. Da mesma forma, e segundo o mesmo autor, os professores de línguas estrangeiras deveriam admitir que a comunicação incorpora uma gramática nova que tem estado em vigor no ensino de línguas: a gramática cultural.

No processo comunicativo, língua e cultura são elementos integradores. Porém, a realização prática da abordagem cultural apresenta dificuldades como encontrar/elaborar um documento no qual o ensino das duas componentes esteja equilibrado e a criação de atividades para desenvolver os dois elementos.

Para assumirmos uma abordagem cultural nas aulas de LE, Sánchez afirma que as atividades devem ser interativas, contextualizadas e com recursos didáticos e todas elas devem conter elementos motivadores.

Já Guillén Díaz defende que é através dos *mass-media* que se divulga a componente cultural ao grande público e que estes fornecem o acesso fácil aos vários materiais alusivos à cultura da língua. De acordo com a autora, “acercarse a los *mass-media* es aproximarse también a la sociedad, por cuanto que los discursos que allí aparecen dan cuenta de las prácticas sociales, de los intereses dominantes”. (2004: 845)

Porém, na atualidade, as duas componentes costumam estar separadas e, desta forma, a componente cultural carece da importância que deveria ter. O desconhecimento da cultura faz com que o estudante de LE não saiba lidar com determinadas situações

comunicativas. Para solucionar estes problemas é preciso que a perspetiva comunicativa se alie à competência cultural, formando assim parte indissociável da aprendizagem, em função da qual os estudantes poderão adquirir conhecimentos sobre língua e cultura e os podem pôr em prática.

No entanto, os conteúdos culturais e socioculturais que são introduzidos nas aulas de LE já não se cingem, como outrora, ao que está incluído na “Cultura com maiúscula”, segundo a terminologia de Miquel & Sans (2004). A evolução das metodologias fez ecoar uma necessidade de mudança. Esta mudança inclui “todo lo pautado, lo no dicho, aquello a que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (2004: 4). Assim, podemos afirmar que, atualmente, quando abordamos aspetos culturais nas aulas de LE, falamos de “Cultura com minúsculas”. O mesmo podemos atestar pois é este aspeto da cultura que encontramos na maior parte dos manuais atualmente. Estes limitam-se a abordar aspetos relacionados com as formas de tratamento ou os costumes do país em causa, desvinculando-se, praticamente, da “Cultura com maiúsculas”, de que apenas apresentam alguns dados históricos ou pequenas referências literárias/artísticas.

Efetivamente, a componente cultural inclui saberes, comportamentos socioculturais, habilidades e atitudes. Contudo, embora reconhecendo que nas últimas décadas tem sido legitimada a importância da cultura, nomeadamente ao nível dos objetivos gerais dos programas de línguas, verifica-se um défice a vários níveis: a escassez de documentação disponível para os professores; a inexistência de uma metodologia adequada que permita aos docentes a seleção de dados socioculturais, e o desconhecimento quanto às possíveis fontes para obtenção desses dados.

São cada vez mais os professores que concordam com os contributos de Sánchez (2009), segundo os quais a cultura não é considerada complementar, mas sim base para trabalhar aspetos linguísticos.

Concluindo, é possível afirmar que a componente cultural deve ser tratada da mesma forma como tratamos a língua. Contudo, a tendência é considerar a dimensão cultural como suplementar à língua. Também ainda não existe uma formação cultural bem definida para todos os níveis de ensino nem atividades com conteúdos linguísticos e

culturais. Os conteúdos culturais que podem ser aproveitados para o ensino de PLE são inúmeros, desde fraseologismos, canções e histórias que estando imersos na cultura, permitem transmitir/trabalhar os conhecimentos da língua e da cultura ao mesmo tempo. É desejável que os estudantes de LE possuam conhecimentos prévios da cultura da língua que estão a aprender, para poderem compreender o sentido e o uso desses fraseologismos, pois a eles subjaz informação cultural.

Não obstante, esta aprendizagem nunca será igual à de um falante nativo, e o conhecimento que dela deriva tampouco, pois o aprendente nunca se poderá comportar como tal, uma vez que articula novos conhecimentos com outros que possui tanto em função da sua cultura de origem como de outras.

Por isso, assumir esta perspectiva como uma realidade estreitamente inseparável para o ensino, é o caminho que, na nossa opinião, devem seguir todos os professores, pois permite dar maior rentabilidade aos conhecimentos que se ensinam e proporcionar maior facilidade em explorar os conteúdos. Assim, pretendemos mostrar como é aconselhável e motivacional colocar o foco na cultura, trabalhando a língua e cultura em conjunto.

## **1.2. O lugar da cultura em documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras**

Os novos métodos de ensino já incluem a abordagem sociocultural no ensino-aprendizagem de LE, seguindo documentos orientadores como: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), de 2001, o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE), o *Referencial Camões* e ainda o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*, o novo documento adicional ao QECR, de 2017. Com a análise destes documentos tentaremos mostrar, com destaque, o lugar que a componente sociocultural ocupa em cada documento que serve de referência para docentes e alunos de LE.

### **1.2.1. *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR)**

O *Quadro Europeu Comum de Referência* fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas e descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes

de uma língua têm de saber para serem capazes de comunicar e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes.

No que diz respeito ao conhecimento sociocultural, o QECR propõe sete domínios: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes em relação a vários fatores; a linguagem corporal; as convenções sociais; os comportamentos rituais (Conselho da Europa, 2001: 148-150).

Ainda que as referências à cultura estejam em todo o documento, é no capítulo cinco que esta temática se desenvolve de forma mais específica e onde encontramos os conceitos fundamentais do saber sociocultural:

o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipo. (2001: 148)

Este é o ponto mais importante para o professor no momento de planificar as suas aulas, pois depara-se com referências concretas a domínios culturais que devem ser trabalhados com os alunos.

Para compreender melhor as vantagens de trabalhar os aspetos culturais numa aula de LE pretende-se, agora, analisar o espaço que a cultura ocupa no QECR.

O conceito de cultura acompanha e caracteriza o QECR. Aquando da publicação deste documento, o Conselho da Europa declarou que a sua maior preocupação era “melhorar a qualidade de comunicação entre os europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (Conselho da Europa, 2001: 12). Ora, isto implica trazer a cultura para o centro das preocupações da aula de LE.

A cultura encontra-se dentro das competências gerais, que estão separadas das competências linguísticas. O saber sociocultural conta com aspetos concretos da LE que se devem conhecer, como as condições de vida, as relações interpessoais, os comportamentos rituais, entre outros.



Ao longo do documento, aprofunda-se o uso social da língua, a competência comunicativa e defende-se, ainda, o alargamento dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Assim, esta publicação apresenta-se como um instrumento que se baseia na pluralidade para traçar as competências que um falante de uma LE deve possuir. Desta forma, o QEQR concede uma importância acrescida à competência sociocultural que está relacionada com o conhecimento do mundo e que permitirá ao falante interagir cultural e linguisticamente em vários contextos linguísticos.

Em conclusão, este documento considera relevante a presença da componente sociocultural nas planificações das aulas de LE e, consequentemente, nas suas aulas. Contudo, ao contrário de todas as outras competências apresentadas, a competência sociocultural não apresenta descritores para os diferentes níveis de aprendizagem de língua. O professor encontra-se, desta forma, com uma certa dificuldade em definir que conhecimentos socioculturais são adequados para cada nível de ensino, uma vez que tem de os trabalhar e planificar as suas aulas. Assim, com frequência, o professor acaba por reduzir a aprendizagem da cultura a noções já estereotipadas.

O QEQR alcançou os seus objetivos ao constituir-se como base efetiva para a elaboração de programas curriculares, de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação de línguas, e, mesmo quando temos algumas críticas a apontar-lhe, é um documento orientador sem o qual não podemos passar. Desta forma, podemos concluir que o QEQR é uma das maiores iniciativas no campo do ensino de línguas estrangeiras levadas a cabo pelo Conselho da Europa, num compromisso que tem sido contínuo desde 1964, pois tal como se apresenta, contribui para ampliar as competências linguísticas dos alunos.

### ***1.2.2. Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE)***

O Quadro de Referência para o ensino de Português no Estrangeiro é um documento que foi criado em 2005, tendo por base o QEQR.

Ao iniciar o documento, este apresenta-nos desde logo os contextos em que se desenvolveu o ensino de Português no Estrangeiro, mais concretamente destaca-se o ensino das competências gerais em língua portuguesa. Porém, o QuaREPE também visa

tornar a rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) um instrumento que permita a reflexão sobre práticas pedagógicas e educativas.

O documento apresenta um modelo para o uso da língua e das suas competências e uma escala para todos os níveis de proficiência linguística, tal como o QECR. O QuaREPE apresenta linhas de orientação para a elaboração e avaliação de programas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, programas esses suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos.

Este documento é constituído por duas partes: o documento orientador com etapas e descritores de competências essenciais para os alunos serem proficientes na língua, e um documento adicional com tarefas e atividades organizadas por temas e por níveis etários. Ou seja, no final, o QuaREPE apresenta sugestões de trabalho com materiais didáticos e recursos para a avaliação.

O QuaREPE foi adotado pelo Instituto Camões em 2011 como um documento orientador para o ensino de PLE para alunos de nível básico e secundário ao nível do ensino no estrangeiro, ou seja, o chamado EPE (Ensino de Português no Estrangeiro, de nível não superior, predominantemente destinado a filhos de comunidades lusodescendentes).

Tal como o QECR, este quadro apela à interculturalidade como um conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, sociocultural e intercultural). Para além disso, o documento institui competências relacionadas com outras áreas, em especial a história e geografia.

Como conclusão, o QuaREPE segue a mesma estrutura e abrangência do QECR, mas adaptando-se mais especificamente ao ensino de língua portuguesa no estrangeiro. Portanto, a consideração da cultura deve ser também a mesma que existe no QECR, tendo em conta o aprofundamento do uso social da língua e o desenvolvimento da consciência sociocultural, relacionada com o conhecimento do mundo.

### **1.2.3. Referencial Camões PLE**

O *referencial Camões PLE*, criado em 2017 pelo Camões, I.P., é o primeiro documento didático criado para o ensino-aprendizagem e avaliação do Português como Língua Estrangeira. Este documento é um marco histórico para o ensino, pois permite

orientar o ensino no estrangeiro e apoiar/orientar a organização de cursos de PLE. A sua criação veio contribuir para melhorar o ensino de português no mundo e ajudar não só no ensino de PLE, mas também no ensino como língua segunda e língua de herança.

Tal como o QuaREPE, o *Referencial Camões PLE* foi elaborado de acordo com as orientações do Conselho da Europa estabelecidas no QECR.

O Referencial está dividido em duas partes:

1. descritores para os seis níveis de referência para o ensino (A1 – C2);
2. Inventários de conteúdos divididos em três componentes: pragmática, nocional e linguística.

Nos inventários, os conteúdos são apresentados de forma sequencial ao longo de todos os níveis de ensino, de modo a respeitar os critérios de progressão para que o aluno atinja a competência comunicativa. Com isto, é pretendido mostrar aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer nos diferentes níveis de proficiência e em determinadas situações de comunicação.

No que diz respeito à cultura, comparativamente com o QECR e o QuaREPE, o Referencial não apresenta grandes diferenças, pois a sua elaboração teve como base esses dois documentos. Destaca-se apenas a introdução de aspetos culturais simples desde os níveis mais baixos para que os alunos sejam completamente comunicativos.

O *Referencial Camões PLE* apresenta os aspetos que os alunos devem aprender em cada nível, de forma muito concreta. Este documento não é exaustivo. Porém, foi criado para ter diferentes utilidades no ensino, tais como: a elaboração de programas de ensino, a elaboração de materiais e a autoavaliação das aprendizagens dos aprendentes.

Em suma, a criação deste documento foi de grande importância para Portugal e um instrumento útil para o ensino de Português como Língua Estrangeira, pois até ao momento e ao contrário de outras línguas, o português não tinha nenhum documento de referência específico para o seu ensino-aprendizagem e avaliação como língua estrangeira.

#### **1.2.4. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors* (CEFR), o novo documento adicional ao QECR**

O CEFR foi criado em 2017 após várias petições apresentadas ao Conselho da Europa com o objetivo de desenvolver melhor os descritores do QECR e para criar descritores para uma nova competência, a mediação.

O documento em questão veio atualizar e estender os descritores do QECR. Na parte introdutória, observa-se algumas referências ao documento anterior para relembrar os usuários dos objetivos e dos princípios do mesmo. Assim, este processo foi realizado em 4 etapas:

1. Preencher falhas na escala original de descritores com materiais disponíveis;
2. Desenvolver a escala dos descritores nas áreas que faltavam no conjunto original em particular para mediação;
3. Desenvolver uma nova escala para controlo fonológico;
4. Relacionar descritores para jovens aprendentes.

O alargamento do QECR tornou-se relevante para os novos aprendentes para facilitar o planeamento da aprendizagem e a autoavaliação. Ainda sublinha que este quadro é "una herramienta para facilitar proyectos de reforma educativa y no una herramienta de estandarización" (Consejo de Europa, 2017: 26)

Os objetivos do CEFR são:

1. Promover e facilitar a cooperação educacional entre instituições de diferentes países;
2. Ser uma base sólida para o mútuo reconhecimento das qualificações linguísticas;
3. Ser um assistente para aprendentes, professores e para todos os membros educativos;
4. Estabelecer um conjunto de noções e funções através de um guia de descritores.

Estes descritores orientam os aprendentes sobre o que poderão ser capazes de fazer na língua-objeto de ensino.

A novidade neste documento é o desenvolvimento da mediação, que no documento anterior, aparecia como competência adicional às quatro já existentes (ouvir, falar, ler, escutar), mas sendo igualmente relevante para o ensino. A mediação foi a chave para a amplificação do quadro de 2001 e a principal razão para a criação deste documento complementar. Uma vez que a interpretação que se fez do conceito de mediação se reduziu à tradução e a interpretação, foi necessário criar um projeto para definir melhor os descritores correspondentes a esta competência. Esta organização proposta pelo CEFR é mais próxima do uso da língua na vida real, que é baseada na interação.

A mediação foi introduzida como um dos quatro modos de comunicação, isto é, quando usamos uma linguagem várias atividades são envolvidas. Porém, a mediação também é relevante para os indivíduos que não possuam uma língua comum.

Na mediação, o aprendente atua como um agente social que cria pontes e ajuda a construir e a transmitir significados, às vezes dentro da própria língua, outras vezes de uma língua para a outra. O foco está no papel da linguagem em processo, criando o espaço e condições para comunicar e aprender, colaborando para construir significados novos e passando essa nova informação de uma forma apropriada. O contexto pode ser social, pedagógico, cultural, linguístico ou profissional.

A interação, outra das competências introduzidas no documento apresentado pelo Conselho da Europa em 2001, envolve dois ou mais sujeitos na construção discursiva e é fundamental na aprendizagem. Porém, nesse documento, apenas era apresentada de maneira aprofundada a interação oral, daí que outra das novidades do documento de 2017 seja o desenvolvimento da interação escrita, nomeadamente online. Apresenta, portanto, quatro tipos de interação: sob a forma de contador de histórias, falada, escrita e online. A interação falada é considerada como origem da linguagem. A produção sob a forma de contador de histórias pode ser considerada como um desenvolvimento da oralidade e da literacia. Nos últimos 20 anos, a interação escrita teve um avanço significativo.

O feedback recebido nas várias fases de validação deste documento foi importante para identificar e eliminar descritores e escalas; outros, apesar de serem bons descritores, foram excluídos.

Após esta análise, parece-nos importante reter que, independentemente das diferenças estruturais, todos os documentos que regem o ensino de línguas reconhecem que os conteúdos socioculturais não podem ser vistos como uma dimensão confinada a uma determinada unidade didática, mas que devem ser trabalhados em todas as unidades, tal como temos vindo a defender ao longo do nosso trabalho. Além disso, ressalta-se a junção do CEFR como melhoramento da qualidade de ensino e de avaliação, com o desenvolvimento das novas competências (mediação e interação) bem como de novos descritores.

### **1.3. Cultura e ensino de PLE**

O ensino da cultura tem tido enorme importância e é parte indissociável das competências para o estudante de Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, adquirir, como vimos até ao momento. Assim, o aprendente “debe conocer no solo los aspectos puramente lingüísticos de la lengua que aprende sino también determinados aspectos culturales y de comunicación no verbal, para ser plenamente competente” (Navarro, 2008: 12). Com este tópico, não se pretende equacionar a dimensão que uma ou outra valência deve ocupar nas aulas, mas sim propor a sua incorporação, como uma mais-valia para o estudante.

O Camões, Instituto de Cooperação e da Língua refere-se à inclusão da cultura no ensino de Português no estrangeiro mesmo nos níveis inferiores como o A1. Num dos artigos publicados no sítio, diz especificamente que “devem ser privilegiadas abordagens que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro. Qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (Instituto Camões, 2012: 5).

Miquel y Sans admitem que cultura e língua aparecem frequentemente associadas. No entanto, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad (2004: 1). Além desta rutura, as autoras assinalam, ainda, a existência de uma programação diferente para cada componente, sem que haja em algum momento contacto entre ambas. Se pensarmos na apresentação de alguns manuais de língua

estrangeira, verificamos que, muitas vezes, as unidades aparecem segmentadas em vários conteúdos e a cultura costuma aparecer em último lugar e, por vezes, descontextualizada.

Desta maneira, após termos verificado que estudiosos, professores, especialistas em didática, legislação e normativos, etc., concordam com a necessidade de trabalhar a língua e a cultura de maneira conjunta nas aulas de LE, é nosso objetivo verificar se os manuais de ensino e PLE e outros materiais de trabalho aderiram ou não a este propósito.

Efetivamente, os manuais transmitem conhecimentos relacionados com a língua e conteúdos culturais. Contudo, em muitos deles a informação cultural transmitida nos textos ou imagens, é estereotipada, o que contribui para a criação de imagens falsas sobre o país da língua que se está a aprender. Isto implica que se ponha em dúvida se os manuais adotam ou não uma perspetiva cultural.

De uma forma geral, o que encontramos nos manuais de PLE são, normalmente, situações ligadas com aspetos da vida quotidiana, dos membros da comunidade que partilham a mesma cultura e da lusofonia, deixando de parte aspetos culturais que são afinal o essencial para que se saiba comunicar perante uma situação do dia a dia. Isto faz com que o professor ensine a cultura de acordo com a sua experiência, embora não seja suficiente e, por vezes, pode tornar-se um condicionamento ao ensino da cultura.

Em alguns manuais mais antigos o conceito de cultura estava presente na apresentação do livro, mas não fazia parte das unidades didáticas. Noutros, as questões culturais apareciam separadas da língua, ou seja, numa perspetiva complementar. Noutros casos ainda, nem no prólogo do manual estava presente a intenção de ensinar conteúdos culturais (*“Aprender Português”*). Alguns autores, como Kramsch (1988), afirmavam mesmo que os manuais só transmitiam aquilo que o editor considerasse correto.

Os manuais que pretendem ensinar cultura apresentam aspetos culturais relacionados com a cultura com maiúscula, isto é a geografia, personagens ilustres, história, literatura, artes e música. Seria igualmente proveitoso se abordassem aspetos da vida social, a economia, a política, problemas sociais ou até o modo de vida dos jovens.

No que diz respeito a aspetos como tradições, festas e costumes, a informação fornecida nos manuais fomenta frequentemente estereótipos, pois transmite uma imagem de Portugal e dos portugueses como pessoas ligadas apenas a certos aspetos.

Tendo isto em conta, a nossa preocupação é tentar perceber se há algum manual recente que permita assumir uma perspetiva cultural e, portanto, permita partir da cultura para chegar à língua, trabalhando as duas componentes ao mesmo tempo, de forma equilibrada.

Desta forma, neste ponto do trabalho, temos como objetivo saber se alguns materiais produzidos para o ensino-aprendizagem de PLE contêm aspetos culturais suficientes para que o aluno se torne completamente comunicativo.

### **1.3.1. Os conteúdos culturais nos manuais de PLE**

Não existe um “pack cultural” formatado que contemple tudo o que um aluno precisa de saber sobre a cultura do país da língua meta, nem como comportar-se adequadamente, pois a cultura não é algo fixo.

A forma de apresentação da cultura nos manuais de PLE é muito diversa: alguns apresentam a cultura no final das unidades; outros tratam a cultura de maneira integrada noutras competências e com exercícios para trabalhar em conjunto a cultura, a gramática e o vocabulário, favorecendo assim ao estudante a aquisição de conhecimentos culturais de forma natural e dinâmica.

A maior parte dos manuais de PLE dão prioridade à língua, apresentando a cultura num plano secundário.

Os livros utilizados para o ensino de uma língua estrangeira podem ser de várias naturezas. Para esta análise, analisaremos os manuais de PLE mais significativos e mais atuais por ordem da sua publicação, que a nosso ver, apresentam e trabalham a cultura e a língua em conjunto (*História e Cultura de Portugal* (2013), *Hoje em dia* (2016) e o projeto *Cidades do Mar* (2016). Ao mesmo tempo, resolvemos analisar manuais/projetos de níveis diferente para percebemos o que cada um dos métodos considera importante que o aluno saiba em cada nível de ensino, apesar de nenhum deles ser de nível inicial. Outro aspeto que teremos em conta, na análise, é também comparar dois livros do mesmo ano, mas de editoras diferentes. Os manuais em questão são para jovens e adultos interessados em aprender português.



Por uma questão de espaço, limitar-nos-emos apenas à análise dos manuais para o aluno. Aliás, a análise centrar-se-á em aspetos culturais e no modo com são abordados e que nos permitam obter conclusões assertivas sobre o tratamento da cultura.

Considerando que os conteúdos culturais são um material privilegiado nas aulas e que são uma das fontes de acesso ao conhecimento, o objetivo deste tópico é analisar o tratamento que a cultura tem nos manuais de ensino-aprendizagem de LE. Os resultados que obtivermos podem não só indicar, tendencialmente, os conhecimentos que os alunos têm, como também permitir, ou não, a erradicação dos estereótipos.

Para esta análise, definimos alguns eixos/critérios a seguir:

1. Perceber se existe algum compromisso prévio na introdução do livro acerca do ensino da cultura;
2. Descrever os aspetos culturais que são tratados e questões relacionadas com eles, como o tipo de cultura que apresentam, saber se as atividades são estereotipadas, ou implicam a existência de estereótipos, etc.;
3. Verificar a coesão entre língua e cultura.

#### **1.3.1.1. *História e Cultura de Portugal***

Devido à importância que a cultura está a ganhar no processo de ensino de uma língua estrangeira, existe, desde 2013, um conjunto de manuais dedicados à apresentação da cultura portuguesa para estrangeiros. Trata-se de um conjunto publicado pela Porto Editora e é composto por dois volumes e o livro do professor. Este manual abrange níveis de proficiência de A2-B1 (volume 1) a B2-C1 (Volume 2). Trata-se de um valioso recurso didático, que junta a cultura e a história de Portugal de forma simples, em textos documentados, com imagens das tradições e da atualidade portuguesa.

Estes manuais são os primeiros e os únicos até agora que se dedicaram à apresentação da cultura portuguesa para estrangeiros.

Na capa dos dois volumes, encontramos que ambos seguem as diretrizes do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECR) e do *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE). Para além disso, observamos também que as capas dos manuais apresentam uma componente de divulgação cultural e de simbologia patriótica.

Ambos os manuais se estruturam de forma semelhante (15 unidades) mas, cada um deles adapta-se a níveis de proficiência diferentes. As temáticas são iguais nos dois volumes, o que muda é o grau de dificuldade proposto, mediante o nível de proficiência dos alunos. Os temas abordados vão desde a música, ao cinema, às artes plásticas, ao património natural e, ainda, à gastronomia. Aqui predominam os aspetos culturais com c, embora a unidade 1 (sociedade) aborde a cultura com C.

Desde a apresentação do livro que podemos observar a intenção de trabalhar a cultura juntamente com a língua, afirmando mesmo que “é deste princípio que nasce o projeto Cultura e História de Portugal, orientado para alunos de Português no estrangeiro e passível de ser adaptado a diferentes faixas etárias e utilizado em contextos educativos diferenciados.” (2013: 1)

Os conteúdos destes livros são tratados de forma breve e claramente expositiva e, deste modo, preenchem apenas parcialmente as nossas intenções, pois são manuais para trabalhar apenas a cultura portuguesa com estudantes estrangeiros. Todas as referências culturais são pertinentes para os alunos e para os níveis abrangentes.

O próprio título do livro faz jus ao seu conteúdo: história e cultura de Portugal. Esta temática é tratada a partir de textos informativos/exploratórios, imagens representativas e ilustrativas de tradição e costumes. Contudo, as atividades encontradas nestes volumes assumem uma perspetiva cultural. Quanto à língua, esta trabalha-se, de forma muito leve, apenas nos cadernos de atividades, que, devemos sublinhar, só foram publicados posteriormente, em 2017. Ou seja, são aproveitados os conteúdos apresentados no manual para os alunos trabalharem o léxico e a gramática no caderno de atividades.

As atividades são simplistas e estereotipadas e não desenvolvem a competência cultural no aluno. Por competência cultural entende-se um conjunto de aspetos complementares adquiridos pelo aluno enquanto aprende a língua. Estas acabam por ser mais uma proposta para continuar a trabalhar os aspetos léxicais ou de compreensão da leitura/oralidade, retirando-lhe a importância que verdadeiramente têm enquanto conteúdos culturais.

Quanto à sua estrutura, os dois volumes, apresentam em todas as unidades as mesmas rubricas: Curiosidades (informações complementares), Saber Mais (desenvolvimento dos temas da unidade) e Recorda (sistematização dos tópicos mais relevantes). Também encontramos um pequeno glossário complementar aos textos e, por último, no final de cada unidade, uma série de atividades de exploração centradas no aluno.

*História e Cultura de Portugal* inicia ambos os volumes fazendo uma apresentação dos mesmos e informando os seus objetivos. Assim, no prólogo, os autores mostram que têm como compromisso assumir uma vertente cultural para o ensino da língua.

Um dado relevante é a inexistência de recursos extras como websites ou áudios para ajudar a trabalhar os conteúdos culturais como música, teatro, literatura, cinema ou desporto. Desta forma, os alunos teriam oportunidade de ouvir músicas, ver filmes ou até aceder a textos a partir de algum website ou de CD's interativos.

As características deste recurso didático tornam-no uma ótima ferramenta para cobrir as necessidades de qualquer aluno de PLE, e sobretudo dos professores, posto que conta com um livro de professor que inclui propostas de exploração didática, atividades complementares e de avaliação.

Contudo, a utilização deste livro não é o suficiente para que o aluno seja proficiente na língua, e é, portanto, aconselhável combinar este livro com um outro manual, pois este suprime a falta de conteúdos linguísticos.

Para concluir, podemos afirmar que mais de metade dos temas tratados neste manual corresponde à categoria da cultura com minúscula.

#### **1.3.1.2. *Cidades do Mar***

*Cidades do Mar* é um dos projetos mais recentes da Porto Editora para o ensino de PLE. A principal característica que chama a atenção, pela forma diferente de abordagem em relação àquilo a que estamos habituados nos manuais de língua estrangeira é que neste, a cultura não é acessória. Ou seja, este projeto veio unir, de forma dinâmica, a cultura dos países de língua portuguesa e a aprendizagem da língua, cujo ponto de partida estará na cultura.

Torna-se pertinente referir que este projeto concilia eficazmente a importância do conhecimento da cultura de Portugal e dos países lusófonos com o ensino/aprendizagem de PLE, o que muito contribui para o sucesso do ensino/aprendizagem.

O projeto *Cidades do Mar* está dividido em dois manuais de níveis diferentes: o manual de nível B1 que retrata as cidades de Portugal e o manual de nível B2 que está associado aos países de língua portuguesa. Ambos são constituídos por Manual e Caderno de atividades e, este ano, foi ainda produzido um manual para o professor. No site da Escola Virtual, pode-se, ainda, aceder aos ficheiros áudio, às soluções dos exercícios e ainda ao E-manual. O livro do aluno é o que mais interessa para análise.

Este projeto é atrativo e inovador. Estes manuais foram produzidos seguindo os descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001) e do *Quadro de Referência para o ensino de Português no estrangeiro* (2005), embora estejam mais focados no desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Isto é, as principais atividades deste projeto tendem a trabalhar a língua na sua componente de oralidade. Além disso, a Porto Editora contou com o apoio científico do Instituto Camões.

O manual *Cidades do Mar B1* encontra-se dividido em 12 unidades e cada unidade fala sobre um distrito de Portugal, começando por distritos do Norte e terminando nas ilhas portuguesas. Assim, o manual inicia a sua viagem por Braga e vai descendo para distritos como Porto, Viseu, Aveiro, Coimbra, Leiria, Santarém, Lisboa, Évora e Faro. As unidades 11 e 12 dizem respeito às capitais das ilhas adjacentes, Ponta Delgada e Funchal, respetivamente.

Por sua vez, o manual *Cidades do Mar B2* está também dividido em 12 unidades em que cada uma delas se ocupa de uma cidade estrangeira onde se fala Português como língua oficial: as 3 primeiras unidades estão relacionadas com o Brasil, “Rio de Janeiro”, “São Paulo” e “Salvador da Baía”, as 7 unidades seguintes correspondem a cidades de países africanos: “Praia”, “São Tomé”, “Bissau”, “Luanda”, “Huambo”, “Maputo” e “Beira” e as últimas duas pertencem a cidades asiáticas: “Díli” e “Macau”. Importa referir, ainda, que as unidades 6 e 12 funcionam como unidades de revisão dos conteúdos lecionados até às mesmas.

Apesar desta divisão em unidades, dentro de cada uma há uma organização por conteúdos que se repete em todas as unidades e em ambos os livros: A) corresponde a atividades de compreensão onde é incorporada a realidade histórica e cultural de cada cidade; B) diz respeito aos conteúdos gramaticais; C) combina leituras e audições de temáticas da atualidade com a cidade em questão; D) visa consolidar a gramática e a cultura através de atividades de interação.

É importante frisar que no manual de B2, o conjunto de textos trabalhos no conteúdo A é bastante diversificado e aborda, de forma positiva, as variedades do Português. Isto é, em quase todas as unidades, existe um texto ou um diálogo onde podemos trabalhar textos do Português do Brasil ou do Português de Angola.

A cultura apresentada neste manual, é uma cultura vivida, ou seja, da vida diária, apresentando situações frequentes do dia-a-dia dos portugueses com o objetivo de fazer com que os aprendentes saibam como atuar na sociedade portuguesa e com cidadãos nativos de português.

Este projeto traz para o professor e para o aluno materiais muito diversificados, atuais e estimulantes. Além de incorporarem os objetivos gerais da língua, estes são sempre acompanhados pela componente visual (uma imagem ou um gráfico), o que torna as unidades mais dinâmicas, porque interliga sempre o texto com uma componente visual e motivadora. Por outro lado, permite ter uma visão muito mais integradora da realidade dos países da CPLP.

Os manuais permitem aos alunos fazerem um estudo autónomo através dos recursos online do projeto. No entanto, é necessário haver aprendizagem em sala de aula para trabalhar a interação em grupo, mas também para receber, do professor, algumas linhas orientadoras para a aprendizagem de conteúdos culturais, pois se estes não forem lecionados em contextos de sala de aula, pode tornar-se complexa a sua aprendizagem.

Nos vários livros, as referências culturais apresentadas são bastante úteis e diversificadas para o interesse dos alunos e também não se observa nenhuma lacuna a nível cultural. Todos os temas e subtemas correspondem às necessidades dos alunos.

Em suma, é possível dizer que o projeto *Cidades do Mar* é um excelente método de ensinar a língua através da cultura, dinamizando e motivando o ensino. É um projeto

muito atual e importante e que deverá ser adotado por ter todas as qualidades de que o ensino-aprendizagem de uma língua necessita: foco principal na competência oral, integração da cultura como meio de trabalhar a língua.

### **1.3.1.3. *Hoje em dia***

*Hoje em dia* é um manual muito atual e diversificado, que tem como objetivo debruçar-se sobre temas da vida quotidiana e do mundo lusófono, como ponto de partida para treinar a língua portuguesa. Foi produzido em 2016 pela editora LIDEL.

Seguindo o *Quadro Europeu Comum de Referência*, este manual é destinado a alunos que já possuam muitos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, pretende-se que os alunos que o utilizem já se enquadrem nos níveis C1 – nível autónomo ou C2 – nível de mestria. Na realidade, este é um dos poucos instrumentos de trabalho orientado para o ensino de português de nível avançado.

Este livro é composto por textos, glossário, exercícios de compreensão, de vocabulário e de gramática, temas para comentar e a respetiva chave dos exercícios. É, ainda, destinado a jovens e a adultos estudantes de Português como língua estrangeira/língua segunda.

Este vantajoso instrumento encontra-se dividido em dezoito unidades em que cada uma tem como ponto de partida trabalhar uma temática específica do quotidiano através da cultura. Cada unidade encontra-se dividida em duas grandes áreas: a área lexical e a área gramatical. Ainda dentro de cada unidade, observa-se uma sequência típica de organização: *Compreensão de texto, Vocabulário, Gramática e Para Comentar*.

Os temas abordados neste livro são bastantes diversificados: hortas, futebol, ícones da cidade de Lisboa, arte urbana, superstições, a sesta, a felicidade, férias com os avós, capoeira, o Brasil, as cirurgias plásticas e costumes e tradições de países africanos. Algumas destas temáticas são muito específicas e, na nossa opinião, não seriam de esperar num manual de língua devido ao seu carácter concreto tais como cuidados de beleza (unidade treze) e arte urbana (unidade quatro).

Assim, é através da complexidade dos temas e da variedade dos textos apresentados que os estudantes acabam por adquirir novos conhecimentos e enriquecer o seu vocabulário. Estas temáticas ajudam os alunos a refletir sobre assuntos do quotidiano,

mas que, na realidade, não são tão abordadas, normalmente, nos manuais de ensino-aprendizagem de PLE.

Na unidade cinco (*Ser supersticioso*), o texto é acompanhado de imagens de objetos que são mais propícios para a superstição. Em alguns casos, podem ainda, em simultâneo, conhecer as vivências de alguns dos países onde se fala Português como língua oficial (no caso das unidades de onze a dezoito).

Este é um livro muito útil para o professor, pois facilita o ensino pelo facto de evitar generalizações, estereótipos e por não abordar muitas temáticas que já são repetitivas.

Concluindo, este projeto é bastante atual e diferente da tipologia de manuais de PLE/PLS já produzidos. É um método diferente de ensinar a língua devido à sua variedade de textos e de temas. Desta forma, pode-se afirmar que cumpre todos os objetivos gerais para a aprendizagem de uma língua. Ou seja, este livro permite trabalhar a competência comunicativa na sua totalidade, juntamente com a cultura.

É importante referir que a cultura não aparece separada da língua neste método. Também não deveria de ter um lugar destinado para ela, pois é parte integrante e inseparável da língua. A cultura e a língua estão integradas em conjunto, o que é o recomendado pelos mais recentes enfoques didáticos.

Esta análise realizada ao pormenor, permitiu concluir que os conteúdos culturais estão presentes nos manuais em análise de formas diversificadas. Destaca-se, em particular, a insistência na cultura com minúscula, que muitas das vezes é necessário ser contextualizada pelo professor. A cultura com maiúscula também está presente, principalmente nos manuais de História e Cultura de Portugal. Por outro lado, a cultura com k não tem praticamente relevância para nenhum destes manuais (apenas o *Hoje em dia* faz uma pequena referência à arte urbana).

Contudo, a língua continua a ter mais presença nos manuais de PLE do que os conteúdos culturais, embora a presença da cultura seja mais notória na inclusão de constantes referências culturais e no aproveitamento dos exercícios e materiais.

De seguida, apresentam-se as conclusões que obtivemos após esta análise de alguns manuais:

1. Os manuais<sup>1</sup> não tratam a competência sociocultural da mesma forma nem de forma equilibrada;
2. Alguns manuais fomentam estereótipos que limitam a aprendizagem e criam confusões na aprendizagem, pois não proporcionam uma visão abrangente do que se está a tratar;
3. Em algumas unidades, é necessário a intervenção do professor para trabalhar os conteúdos culturais;
4. Os materiais autênticos deixam de ser atraentes, pelas mudanças nas abordagens. A solução é a adaptação de temas e assuntos que não mudem com o tempo.
5. Os diferentes manuais analisados centram-se na língua e na descrição dos aspetos culturais.
6. Todos os manuais foram produzidos em Portugal e por portugueses
7. Todos os manuais são recentes (depois de 2010)
8. Nenhum dos manuais foi produzido para o nível A1

Neste processo que é o ensino, o professor deve ser o primeiro a estar aberto a novas formas de ensinar a cultura e, principalmente, a novas formas de ensino através de formações e de investigações. Ele deve ser o primeiro a arriscar e a mudar o modo de aprender e de ensinar.

Ensinar uma LE é, assim, uma atividade que nos envolve; mas que envolve também o outro, pois ele vai ser moldado por nós: pela perceção que temos, e pela imagem que vamos transmitir. Por isso a planificação de aulas deve ser um momento cuidado de reflexão e criatividade.

---

<sup>1</sup> Não vimos todos os manuais do mercado. Tal tarefa daria para uma investigação de outro fôlego. No entanto, para uma análise mais abrangente sugerimos a leitura dos trabalhos de García Benito, A. B. (2002): *“La cultura en la enseñanza del Portugués Lengua Extranjera: análisis y propuestas de integración”*, Anuario de Estudios Filológicos XXV, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, e Fernández García, M<sup>a</sup> J. / Amador S. (2012): *“La representación del otro ibérico en manuales de portugués y español como lengua extranjera”*, Leal, L. y Fernández García, M<sup>a</sup> J. (coords.), Imagologías ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular, Gabinete de Iniciativas Transfronterizas. Serie Estudios Portugueses 35, Mérida.



Nestes manuais (à exceção de *História e Cultura de Portugal*, onde ocorre o contrário) não existe nenhuma secção dedicada à componente cultural, isto é, a cultura vai sendo incorporada nas unidades de ensino da língua.

É possível também observar que há uma graduação dos conteúdos culturais em função do nível do manual.

A análise de alguns artigos da professora García Benito (2002; 2012) também nos proporcionou uma visão real do que acontece nos manuais de PLE: alguns fomentam os estereótipos, a grande maioria não trabalha a cultura junto com outras competências, outros com o passar do tempo, deixam de ser atraentes ao não se adaptam à atualidade e ainda em muitos deles, a informação cultural apresentada considera-se “turística”.

Em suma, apesar de se encontrar em constante crescimento e aperfeiçoamento, a área dos manuais analisados ainda apresenta algumas limitações na abordagem didática dos aspetos socioculturais. Assim, cabe ao professor assumir um papel importante ao compensar as limitações dos manuais, procurando, em outras fontes, o complemento para determinado tema ou aspeto cultural.

### **1.3.2. O papel do professor de PLE**

O professor é uma peça chave e tem um papel fundamental no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Não deve apenas estar preparado em termos de conhecimento (linguísticos, culturais ou outros), como também deve transmitir segurança no exercício da docência. O docente tem de desenvolver estratégias adequadas com vista a um ensino-aprendizagem bem-sucedido. O saber que tem de transmitir vai muito além do conteúdo trabalhado através de um manual. No fundo, o professor deve manipular os materiais para cativar os estudantes. Para isso, é necessário refletir e organizar o seu trabalho para poder criar o melhor material possível.

Porém, os professores enfrentam um grande desafio na hora de lecionar quando usam materiais já programados: por um lado, ao utilizar textos que já estão no mercado, os alunos não têm uma visão real da cultura em que estão inseridos no momento e, por outro, recebem uma grande quantidade de informações que não são capazes de assimilar ao mesmo tempo.

Numa era digital como a nossa, é imprescindível evoluir e adequar os materiais às expectativas dos jovens cada vez mais ligados ao mundo virtual. Porém, nem sempre é fácil levar para a sala de aula um material didático que motive e que corresponda às preferências dos estudantes e que, ao mesmo tempo, permita trabalhar questões de língua e de cultura.

Desta forma, a função do professor passa por selecionar os materiais destinados às aulas tendo em conta os seus objetivos, planificar as atividades, fomentar o interesse dos aprendentes, sendo orientador das suas tarefas, impulsionar uma participação ativa e observar os resultados. “el trabajo del profesorado no es proporcionar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en la clase. Su verdadera tarea es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad ...” (Tato, 2005: 220). Assim, devemos tentar fazer com que a aula seja agradável, combatendo o aborrecimento dos alunos, e motivadora pela representação da realidade, através de abordagens didáticas variadas e originais.

Como professores de PLE pretendemos posicionarmos no ensino tendo como ponto de partida a cultura, tentando atingir o objetivo de trabalhar língua e cultura de maneira integrada. Isto é, partir da cultura para chegar à língua. Concordamos, portanto, com Sánchez (2009: 317) quando afirma que necessitamos de uma “abordagem cultural” como metodologia para o ensino de línguas estrangeiras, na qual os aspetos culturais não sejam considerados como suplementares ao sistema linguístico. Se aceitamos que língua e cultura são duas realidades indissociáveis, porque não partir de conteúdos culturais relevantes para o ensino/treino linguístico?

Os professores de línguas estrangeiras deveriam, assim, preocupar-se em ensinar assumindo essa perspetiva, isto é, integrando, nas suas aulas de língua, aspetos culturais sem os quais os estudantes podem não perceber a informação que está por trás de expressões, fórmulas ou de hábitos. O professor deve, então, ser cada vez mais um investigador que sabe onde encontrar a informação de que precisa e, sempre que possível, deve mostrar aos alunos como procederem.

Ora, já que nem todos os estudantes de português frequentam cursos para aprender este idioma em Portugal, o professor torna-se um indispensável mediador cultural que lhes pode fornecer os dados em falta, ou a ajuda para os encontrarem.

É também muito importante que a pessoa que está a ensinar uma língua estrangeira não forneça nenhuma ideia errada e baseada em estereótipos e que não possua apenas um carácter informativo como se fosse uma informação isolada e não fizesse parte da sociedade e da identidade dos falantes da língua.

Mais recentemente, tem-se vindo a enfatizar as necessidades e os interesses dos alunos e defende-se que o ensino se centralize cada vez mais neles. São eles quem devem construir o seu conhecimento através da ajuda do professor que assume o papel de facilitador da aprendizagem. Sobre este aspeto, Corredoira (2007: 409) destaca a necessidade do professor de LE dominar conteúdos, processos e saberes relativos à língua e à cultura:

O professor de língua estrangeira deve possuir, tal como temos vindo a defender para o aluno estrangeiro, conhecimentos linguísticos e culturais da língua que ensina. Só assim se iniciará um processo que reforçará a interação didática e comunicativa, que conduzirá ao verdadeiro e real conhecimento do Outro.

Ou seja, e também segundo a linha de pensamento de Beacco (2000: 68), o professor será um intermediário e transmissor de conhecimentos culturais criados por outrem e intervém a partir do seu próprio conhecimento da realidade e de experiências com outras culturas. Podemos concluir que, desta forma, a cultura na sala de aula é também filtrada pelo professor.

Por fim, e após esta reflexão, conclui-se que nunca se acaba de aprender quando falamos de língua e cultura, principalmente do ponto de vista dos professores, pois serão durante toda a sua carreira alunos, isto é, estarão sempre em formação.

#### **1.4. Aquisição/Aprendizagem da língua**

A aprendizagem de uma língua não pode ser apenas considerada como a aprendizagem de um novo código linguístico. Há um mundo que se esconde por detrás das palavras.

Aquando da aprendizagem, o aprendente tem a tentação de transferir o mundo que conhece para a outra cultura, por exemplo, crenças ou hábitos culturais.

No que diz respeito à aprendizagem de uma outra Língua, o QECR defende que a “comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas” (Conselho da Europa, 2002: 147). Tais imagens e sentidos devem ser explicados e explorados em ambiente de sala de aula, pois o uso indevido de certas palavras em determinados contextos, por exemplo, pode deturpar o sentido da mensagem, dificultando a comunicação.

Todos as competências e recursos não são construídos ao longo do período da formação inicial para se ser professor: eles constroem-se ao longo da prática, pelo que se deve criar um referencial de competências que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos. (Afonso, 2002: 454)

Às competências apresentadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* acrescentámos ainda algumas que nos parecem relevantes no mundo hodierno, e sem as quais um professor de línguas dificilmente estará apto a exercer competentemente as suas funções. A saber: a competência em multimédia, a cultural/sociocultural e a de ensino. (Afonso, 2002: 454)

Do professor de língua estrangeira espera-se que tenha a capacidade de compreender e comunicar bem nessa língua, o que se pode considerar uma competência de base. Desde logo estes domínios não são tão óbvios, registando-se muitas lacunas a este nível, por não serem tidas em consideração as componentes que constituem a competência comunicativa, tanto na formação científica como profissional do professor. (Afonso, 2002: 455)

Tendo em conta a evolução do papel do professor de línguas na sociedade do conhecimento e o seu desempenho como mediador de culturas, é importante que todos eles possuam uma experiência adequada de utilização da língua-alvo e de compreensão da cultura que lhe está associada, competindo-lhes dar o exemplo dos valores europeus de abertura aos outros, de tolerância em relação às diferenças e vontade de comunicar. No entanto, a um professor eficaz não basta ser detentor de vastos conhecimentos e saberes, ... é necessário que saiba aplicar esses conhecimentos de modo a contribuir de

facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes. As competências de um professor de línguas situam-se assim em vários âmbitos, constituindo a aprendizagem destas uma atividade para toda a vida.

## **Capítulo 2. – Prática Pedagógica**

### **1. O contexto institucional do estágio e o ensino de Português**

A instituição na qual realizei o meu estágio pedagógico foi a Universidade de Extremadura, na Faculdade de Filosofia e Letras, Área de Filologias Galega e Portuguesa de Cáceres, Espanha. O período de estágio decorreu entre outubro de 2017 e maio de 2018. A atividade letiva desenvolveu-se na Universidade da Extremadura, mas também no Centro de Língua Portuguesa que o Instituto Camões tem na cidade de Cáceres. Na universidade, foram lecionadas aulas a turmas do “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués” (Lengua Portuguesa I, IV, VI e VII), na Faculdade de Filosofia e Letras e a uma turma do “Grado en Administración y Dirección de Empresas/Turismo”, (Segundo Idioma I: português). No Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões, foram lecionados 2 blocos de duas horas na segunda edição do curso “Porque no Porto nem tudo é vinho”, a um grupo de estudantes que, tendo estudado a língua portuguesa em diversas instituições (Escolas de Línguas, Institutos de Línguas, etc.) e tendo um nível elevado de conhecimentos, pretendem continuar a treinar a língua e a ter contacto com a cultura portuguesa.

A realização do Estágio pedagógico decorreu durante o 2º ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2017/2018. Contudo, tomamos a decisão de realizar o estágio em contexto de programa ERASMUS. O objetivo principal deste Estágio foi contactar diretamente com alunos estrangeiros em situação de aprendizagem, fora de Portugal, e dar-lhes a conhecer a ligação entre teoria de descrição e uso da língua com a sua prática profissional.

Durante o estágio, por vezes desempenhamos o papel de observadora de aulas. Observar é, neste contexto, uma ferramenta de construção da aprendizagem. Leva o observador a ter consciência da dimensão didática, da maneira como ensinar uma língua estrangeira, e da dimensão pedagógica, isto é, de tudo o que é produzido para ensinar. Mais, as aulas observadas permitiram averiguar a capacidade linguística dos alunos e, mais tarde, quando lecionadas, soubemos como interagir com as turmas em questão. Esta

observação foi realizada em processo de início de formação, o que é ideal para a descoberta e a sensibilização ao ensino-aprendizagem de uma língua. Assim, foram observados 15 blocos de aulas de vários níveis, fazendo num total 24 horas de observação, que foram muito úteis para o trabalho subsequente.

Além do papel de observadora, fomos também docentes. O papel do docente de LE é orientar os aprendentes, desenvolver neles as competências que lhes permitam ser eficientes no uso da língua. Deve ser capaz de explicar as regras escritas e orais da língua-alvo e deve encorajar os alunos a praticá-la dentro e fora da sala de aula.

As unidades didáticas lecionadas decorreram nos dois semestres do ano letivo e totalizaram 14 horas de regências, em 8 unidades letivas. Nestas aulas, fomos orientadores e mediadores culturais, ajudando os alunos na exploração dos conteúdos das aulas e no esclarecimento de dúvidas.

Esta experiência do programa Erasmus foi muito importante para a forma como se encara o papel da cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira e para a nossa prática pedagógica, pois foi experimentamos um contexto social em que se pôde observar que os mal-entendidos culturais condicionam a comunicação, desde aspetos tão simples como a tradução de uma mera palavra até gestos ou comportamentos e, consequentemente, podemos afirmar que é importante conhecermos a cultura do outro, ao mesmo tempo que aprendemos a sua língua.

Na universidade de Extremadura, o ensino da língua portuguesa foi implementado em 1999 com a criação da licenciatura em “Filologia Portuguesa”, que com a chegada do Plano de Bolonha, foi transformada, em 2010, no atual “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués”. A língua e a cultura portuguesa também estão presentes em diversos mestrados – Máster Universitario en Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera para Hispanohablantes (MEPLEH), Máster Universitario en Investigación (MUI), Máster Universitario de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria (MUFPEs) – e em outros cursos e licenciaturas como “Administración y Dirección de Empresas/Turismo, na Faculdade de Empresa, Finanças e Turismo.

O “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués” divide-se em quatro anos com oito níveis de língua portuguesa: A1, A2 (níveis básicos), B1.1, B1.2, B2.1,

B2.2 (nível intermédio), C1 e C2 (níveis avançados). O ano letivo está dividido em dois semestres e os alunos têm habitualmente quatro horas de aulas de língua portuguesa por semana.

Atualmente, a Universidade oferece as seguintes unidades curriculares para os estudos portugueses:

1º Ano	<b>1º Semestre:</b> Lengua Portuguesa I; El mundo Romano en sus textos; Gramática normativa del español; Historia de Europa; Textos fundamentales de la literatura española
	<b>2º Semestre:</b> Lengua Portuguesa II; Aplicaciones ofimáticas para la gestión cultural (textos); Corrientes filosóficas y científicas del pensamiento occidental; Cultura Latina en sus textos (prosa); Lengua española
2º Ano	<b>1º Semestre:</b> Cultura Latina en sus textos (poesía); Fundamentos de lingüística; Lengua Portuguesa III; Morfología del español; Segundo Idioma I (alemán, árabe, francés o italiano)
	<b>2º Semestre:</b> Estudios portugueses y TIC's; Lengua Portuguesa IV; Literatura española contemporánea; Teoría de la literatura; Segundo Idioma II (alemán, árabe, francés o italiano)
3º Ano	<b>1º Semestre:</b> Lengua portuguesa V; Literatura portuguesa (siglos XII – XVII); Segundo idioma III (alemán, árabe, francés o italiano); Teoría y práctica de la literatura comparada
	<b>2º Semestre:</b> Gramática portuguesa; Lengua portuguesa VI; Literatura portuguesa (siglos XVIII – XIX); Segundo idioma IV (alemán, árabe, francés o italiano)
4º Ano	<b>1º Semestre:</b> Lengua portuguesa VII; Literatura portuguesa (siglos XX – XXI); Traducción español-portugués/portugués-Español
	<b>2º Semestre:</b> Lengua portuguesa VIII; Literaturas lusófonas; Metodología de la enseñanza del portugués como lengua extranjera;



Atualmente, a licenciatura em Português tem tido pouca frequência e são cada vez menos os alunos que terminam a licenciatura nos 4 anos pensados para ela. Poderá servir com justificação para tal o facto de os alunos não mostrarem interesse suficiente na aprendizagem da língua ou talvez porque a aprendizagem não seja bem-sucedida devido ao ensino da língua separado do ensino da cultura.

O facto de os alunos não se encontrarem em imersão linguística, ou seja, a língua restringe-se apenas aos domínios educativos e pontuais, sendo usada apenas nas aulas, e, portanto, a aprendizagem ser realizada num país estrangeiro, determina o recurso a estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem em sala de aula, que compensam as desvantagens que advêm destes fatores e são centrais para o sucesso do desenvolvimento da competência comunicativa da língua.

## **2. Descrição das turmas**

Parece-nos pertinente fazer uma breve descrição das turmas com as quais trabalhei de modo a que haja uma maior compreensão dos meus objetivos, dos métodos de trabalho utilizados, das escolhas feitas e, conseqüentemente, das conclusões que consegui apurar.

De uma forma geral, as turmas da Universidade variavam entre os 3 e os 20 alunos. Maior parte dos alunos era jovens na faixa dos 20 anos. A maior parte das turmas era homogénea quanto à origem dos estudantes. No quadro seguinte descreve-se mais detalhadamente cada turma onde foram lecionadas as unidades didáticas.

Lengua Portuguesa I – (A1) a turma era constituída por 15 alunos, maioritariamente espanhóis. Havia, no entanto, 2 alunas de outras nacionalidades: uma aluna portuguesa e uma aluna brasileira. As idades variam entre os 18 e os 25 anos.
---

Lengua Portuguesa IV – (B1.2) a turma era constituída por 10 alunos, 9 eram espanhóis e uma aluna era brasileira.
---

Lengua Portuguesa VI – (B2.2) a turma era constituída por 6 alunos de nacionalidade espanhola.
--

Lengua Portuguesa VII – (C1) a turma era constituída por 8 alunos espanhóis. Contudo, apenas 3 deles frequentavam as aulas. Os restantes encontravam-se em ERASMUS ou eram trabalhadores e não podiam estar presentes. As idades dos alunos variavam entre os 22 e os 29 anos.
Segundo Idioma I – (A1) a turma era constituída por 8 alunos. As idades variavam ente os 19 e os 35 anos.
Instituto Camões – (C1-C2) a turma era constituída por 10 alunos com idades entre os 22 e os 58 anos. 9 deles tinham nacionalidade espanhola e uma tinha nacionalidade francesa.

Apesar de todas as turmas serem maioritariamente homogéneas, os elementos de outras nacionalidades acabaram por contribuir com experiências e perspetivas culturais próprias dos seus países, o que tornou a aprendizagem mais rica e culturalmente mais próxima e variada.

Porém, de imediato compreendi que os alunos em questão (hispanofalantes), principalmente os dos níveis iniciais, eram falsos principiantes no que diz respeito ao português. No entanto, as semelhanças entre as duas línguas tanto ajudam como dificultam na hora de aprender o outro idioma. A proximidade entre as línguas facilita a compreensão, mas nem sempre torna mais fácil a produção: sem um estudo atento e contínuo, o aluno é incapaz de falar corretamente o outro idioma.

### **3. Metodologia utilizadas**

Nesta segunda parte do trabalho, tencionamos mostrar de que forma foi trabalhada a componente cultural nas aulas de PLE e, seguidamente, apresentar algumas das atividades que realizamos em vários níveis e que exemplificam como trabalhar a língua através da cultura e ainda alguns exemplos de que tipo de cultura trabalhar nas aulas de PLE.

Neste ponto, sentimos a necessidade de fazer um reparo ao conceito de “aprender/ensinar cultura” que ao longo do relatório foi percecionado como o conjunto

de informações/ conhecimentos expostos na sala de aula sobre conteúdos tidos como culturais. O nosso trabalho com a cultura na sala de aula é, apenas, uma ferramenta dentro do complexo universo linguístico. Esta ferramenta visa dar aos alunos mais recursos para a prática diária da língua. Neste caso, o fator ‘imersão’ é, porventura, o melhor meio para entender a amplitude cultural relacionada com a língua portuguesa.

Apesar das sete unidades didáticas lecionadas, compostas cada uma por duas horas, para este trabalho só terei em conta três das unidades didáticas lecionadas, que apresentam conteúdos relevantes para uma análise mais eficaz e focada no tema.

Ao longo das diferentes unidades didáticas que fui lecionando em várias turmas, nem sempre as temáticas seguiam a planificação anual prevista para as turmas, optando eu por selecionar conteúdos que fossem ao encontro da minha temática e dos meus objetivos. Para além disso, tive sempre atenção ao nível em que se encontrava cada turma, aos seus gostos, hábitos e ainda às suas faixas etárias.

No decurso das aulas, procurei seguir um método específico, promovendo, no início de cada aula, um momento de revisão da matéria lecionada na aula anterior, através da correção do trabalho de casa, ou através de exercícios de revisão, seguindo-se a introdução da nova matéria. Depois de apresentada a matéria, os alunos realizavam tarefas e exercícios destinados a colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos, para assegurar a assimilação dos conceitos. É pretendido que os alunos participem em todos os momentos das atividades. Por conseguinte, eram corrigidos os exercícios, sob a supervisão do professor. Por vezes, promovia também a realização de momentos espontâneos de simulação de temáticas do quotidiano. Finalmente, promovi o trabalho autónomo através da realização de trabalhos de casa. Considero que este é um momento muito importante da aprendizagem do léxico (ainda que seja muitas vezes negligenciado), já que, para uma consolidação dos conhecimentos, é fundamental que sejam adotadas estratégias de revisão sistemática.

É importante referir também que a abordagem de ensino adotada é cultural, ou seja, partimos da cultura para treinar a língua, garantindo, desta maneira a aquisição de conteúdos culturais e, ao mesmo tempo, de conhecimentos linguísticos. Nem todas as unidades didáticas lecionadas foram programadas segundo as sequências que os

professores responsáveis pela unidade curricular planificavam, mas sim de acordo com aquilo que nós queríamos que fosse desenvolvido pelos alunos, nomeadamente a aprendizagem da cultura associada à língua.

Nesse sentido, e convencidos de que a melhor maneira de trabalhar nas aulas de LE se prende com encontrar um equilíbrio entre estes dois elementos, é nosso objetivo neste trabalho partir de um conteúdo cultural relevante e transversal na sociedade portuguesa para trabalhar nas aulas de PLE. Nesta secção, pretende-se mostrar os resultados obtidos com as aulas lecionadas.

## **4. Descrição das atividades desenvolvidas**

### **4.1. Primeira unidade didática – Nível A**

A primeira unidade didática foi lecionada no dia 17 de novembro de 2017, na turma de “Lengua portuguesa I” do “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués” e teve como tema “Viver na cidade do Porto”. A aula teve a duração de duas horas e estiveram presentes 9 alunos.

A aula começou por um momento de observação do plano para a aula. Os conteúdos a serem trabalhados foram apresentados e lidos pelos alunos sem que houvesse qualquer dúvida.

Após a contextualização da aula, iniciou-se o primeiro momento da sessão em que os alunos recuperaram conhecimentos que tinham adquirido nas aulas anteriores sobre o tema “A casa”. Este momento foi gerado através de um pequeno diálogo com os alunos, pedindo-lhes que falassem sobre a sua casa. No final do diálogo, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde tinham de inserir vocabulário sobre o tema (ver anexo1). Juntamente com a ficha de trabalho, foi entregue uma lista de vocabulário relacionado com a temática. Essa lista foi analisada por todos os alunos e facilitou a realização dos exercícios. Por outro lado, decidimos entregar a lista do vocabulário porque três dos alunos não tinham estado na aula anterior onde a professora responsável pela disciplina tinha introduzido o tema. Desta forma, os alunos consolidavam os ensinamentos anteriores e poderíamos dar seguimento à unidade. Os exercícios foram realizados sem dificuldades.

Dando continuidade à aula, e agora mais focada no tema definido para ela, os alunos assistiram a um pequeno vídeo de apresentação da cidade do Porto. Após a visualização do vídeo, iniciámos um pequeno diálogo sobre o vídeo e sobre a cidade do Porto (o que conhecem e o que sabem da cidade, o que podemos encontrar na cidade, etc.). A partir deste, realizou-se uma atividade de produção oral com os alunos. O objetivo desta atividade era, principalmente, apresentar a cidade do Porto e o que nela podemos encontrar, mas também despertar nos alunos interesse para conhecerem a cidade.

De seguida, a professora estagiária apresentou um PowerPoint (ver anexo 2) com algumas informações sobre a cidade e alguns dos monumentos e lugares mais importantes da mesma. Este PowerPoint permitiu introduzir/apresentar alguns monumentos e locais da cidade do Porto e, posteriormente, enquadrar os alunos em questão numa situação concreta de aluguer de casa na cidade do Porto. Assim, os alunos, conhecessem ou não a cidade, teriam alguns conhecimentos através desta apresentação breve, para que pudessem realizar o exercício. Para além de realizar os exercícios, esta apresentação serviu para incentivar os alunos a visitarem a cidade do Porto, mas também para que estes tivessem um contacto maior com o país vizinho. Ao mesmo tempo, os alunos tiveram oportunidade de aplicar as estruturas de comparação que era o item gramatical que estavam a aprender.

O exercício de aluguer de casa consistiu na comparação de vários anúncios retirados da Internet. Depois da leitura deste, os alunos tiveram de criar o seu próprio anúncio, onde procuravam a casa ideal para eles. Para isso, usamos um método de escrita coletiva e, à vez, os alunos foram ao quadro contribuir com informações para a construção do anúncio. Esta atividade serviu para testar os conhecimentos dos alunos sobre a temática.

Para o último momento da aula, foi proposta aos alunos a criação de um exercício de simulação (exercício que consta em todas as aulas desta turma). Este exercício é um método de trabalho da expressão oral que consiste na apresentação de uma situação do quotidiano através da qual os alunos, em pares, têm de criar um diálogo, utilizando vocabulário e expressões que aprenderam em cada aula e que funciona como consolidação da matéria aprendida.

Estas propostas de atividades de interação pretendem construir, desde os níveis iniciais, oportunidades para se produzir as estruturas adquiridas recentemente. Desta forma, treinamos os alunos para contextos específicos do quotidiano e espera-se que o uso da língua portuguesa na sala de aula seja o mote para novas interações.

Neste caso, a situação apresentada aos alunos consistiu num pedido de ajuda para encontrar a Casa da Música. O aluno A era um turista perdido e o aluno B um motorista de autocarro que indica como chegar ao local. Com esta atividade esperava-se que os alunos utilizassem as informações que aprenderam sobre a cidade do Porto, estabelecimentos comerciais e, sobretudo, as locuções de lugar, demonstrando o que tinham aprendido até ao momento.

Durante a realização desta última tarefa, os alunos revelaram-se bastante interessados e criativos, colocando questões pertinentes sobre vocabulário e expressões que não fazem parte do programa de nível A1.

O último exercício era o trabalho de casa que consistia na escrita de um e-mail ao proprietário de uma casa para pedir mais informações sobre a mesma. Nem todos os estudantes o fizeram: de quinze alunos apenas cinco o realizaram. Dos cinco alunos que o realizaram, apenas uma aluna escreveu o trabalho de casa de acordo com a estrutura do e-mail já aprendida anteriormente. Em anexo, apresentamos o melhor trabalho de casa para que se possa compreender o sucesso da aula (ver anexo 3).

Concluindo, acreditamos que a aula correu dentro do planeado, embora tenham surgido questões inesperadas colocadas pelos alunos, às quais conseguimos responder, pois pensamos ter sido bem-sucedidos nas explicações que demos. Uma vez que foi possível realizar todas as atividades planificadas para a aula, é possível afirmar que a gestão do tempo disponível foi bem feita.

Para além disso, as atividades pensadas também permitiram adquirir conhecimentos culturais sobre a língua portuguesa, através da competência da compreensão oral, da compreensão da leitura e da expressão escrita.

#### **4.2. Segunda unidade didática – Nível B**

A segunda unidade letiva decorreu no dia 20 de março de 2018, na turma de “Lengua Portuguesa IV” do “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Portugués” e

teve como tema “O mercado de trabalho em Portugal”. Nesta disciplina, estavam também presentes alunos do “Grado en Lenguas y Literaturas Modernas – Francés”, pois eram alunos que estavam a fazer dois cursos ao mesmo tempo. A aula teve a duração de duas horas e estiveram presentes 7 alunos.

Tal como na aula anterior, os alunos observaram o quadro que contextualizava a aula que estava a começar de modo a que os alunos soubessem o que seria o tema da aula.

O primeiro momento desta unidade letiva iniciou-se com a audição de uma música do Boss Ac denominada “Sexta-feira”, a partir da qual os alunos teriam de tentar perceber algumas expressões que apareciam sublinhadas na letra fornecida (ver anexo 4). As expressões sublinhadas foram escolhidas porque são expressões orais típicas, algumas com valores culturais, que os alunos podiam não conhecer. Alguns dos alunos já conheciam a canção e tentavam cantá-la ao mesmo tempo.

A música foi passada duas vezes: a primeira apenas para ouvirem a letra e tentarem arranjar uma explicação para as expressões sublinhadas e a segunda para ouvirem a música e, com a ajuda do videoclipe, verificarem se a sua sugestão de significado estaria correta. Inesperadamente, alguns dos alunos conseguiram perceber metade das expressões sublinhadas, possivelmente porque estabeleceram uma comparação com o espanhol. Depois da audição da música, criamos um momento de partilha de opiniões sobre as expressões e ainda explicamos alguns termos que os alunos não tinham forma de saber (tal como saber que a Carris é a empresa de transportes públicos em Lisboa). Houve ainda um momento de interação oral onde fizemos perguntas como: “Qual é o tema principal da música?”; “Quem é este autor?”; “O que é o RAP?”, etc.

Após esta atividade, no segundo momento da aula, criámos uma atividade de pós-audição e de conhecimento cultural, ao serem fornecidos dois exercícios para completar espaços (Ver anexo 5): um sobre a carreira profissional do cantor e o segundo sobre o estilo musical que é o RAP. Para a realização destes exercícios, estipulámos 10 minutos.

Terminado os exercícios, fizemos a correção oral dos mesmos e, de seguida, passámos à exploração de algum vocabulário relacionado com a temática. Por vezes, para a explicação, tivemos de recorrer ao espanhol; noutras, recorremos a sinónimos ou

explicações mais simples e exemplificativas. Como consolidação do vocabulário, os alunos realizaram um exercício produzido pela professora estagiária (ver anexo 6).

Por último, e porque achamos que a produção escrita é o resultado de todas as outras competências, pedimos aos alunos que produzissem um texto opinativo onde comparassem o emprego jovem em Portugal e em Espanha, tendo em conta a letra da música que foi a base da aula. Durante a sua produção, a professora circulou pela sala oferecendo ajuda, caso os alunos não soubessem alguma palavra ou corrigindo algumas que os alunos iam escrevendo. Apenas uma aluna conseguiu terminar o texto em aula, e por isso os restantes fizeram chegar à professora as suas produções para correção posterior.

Após a correção, as composições devidamente corrigidas foram entregues à professora responsável, para que as fizesse chegar aos alunos e que estes vissem os seus erros e dificuldades com as correções propostas.

Finalmente, creio que esta segunda regência não foi tão bem conseguida como a primeira: os alunos apresentavam muitas dificuldades gramaticais, recorriam bastante à língua materna para falar e não foi possível realizar tudo o que estava programado para a aula, porque os alunos chegaram atrasados. Apesar de ter tido bons resultados com esta ficha de trabalho, penso que deveria ter fornecido aos alunos uma parte informativa, mais teórica, sobre o mundo do trabalho em Portugal, pois, de forma oral, os alunos não fixam tudo o que lhes é dito.

Porém, a aplicação prática desta aula teve resultados positivos e julgo que todos os exercícios foram adequados aos níveis de proficiência dos alunos. Em particular, destaco o exercício 3, onde pedia que os alunos explicassem algumas expressões coloquiais que estavam presentes na letra da música.

A música serviu, assim, para trabalhar a temática do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, foi uma forma de motivação, sendo que o objetivo principal era trabalhar a língua e a temática.

#### **4.3. Terceira unidade didática – Nível C**

A última unidade letiva decorreu no dia 7 de maio de 2018, desta vez já fora da Universidade, no Instituto Camões de Cáceres num curso extracurricular intitulado “Nem



tudo no Porto é vinho – 2ª edição. Tal como as outras aulas anteriores, esta teve a duração de duas horas e, no total, 7 dos 10 alunos inscritos estiveram presentes.

O tema desta sessão estava relacionado com o património arquitetónico, cultural e artístico do Porto e foi direcionado para um público diferente (pessoas entre os 22 e os 58 anos de idade) e de nível avançado (C1-C2).

Nesta aula, os conteúdos trabalhados foram: a competência cultural e comunicativa (através da abordagem da temática da arte urbana, do artigo de jornal sobre a arte urbana, da visualização de vídeos sobre a opinião dos portuenses sobre a arte urbana); a produção oral (através de comentários a várias citações de autores conhecidos); e a produção escrita (atividade de escrita que consistia em convencer um amigo a visitar a cidade do Porto).

Nos primeiros minutos da aula, os alunos apresentaram-se e trocaram algumas palavras entre si.

A aula propriamente dita começou com a leitura de um artigo do jornal *Porto24* (ver anexo 7). Este artigo falava sobre a arte urbana na cidade do Porto. Cada aluno leu uma parte do texto.

Após a leitura, os alunos apresentaram as suas dúvidas, comentámos um pouco o texto e, de seguida, os alunos realizaram dois exercícios de compreensão do texto, sendo que um deles poderia ser realizado em pares.

Num segundo momento da aula, os alunos trabalharam aspetos lexicais tendo em conta um texto sobre os arquitetos e a arquitetura do Porto.

Para trabalhar aspetos gramaticais, escolhemos falar sobre os museus da cidade do Porto.

De modo a trabalharmos todas as competências da língua, no quarto momento da aula realizámos um exercício de compreensão oral. Para isso, recorremos à apresentação de um PowerPoint sobre arte urbana. Nesta apresentação, constava o conceito de arte urbana, e alguns exemplos de arte urbana. Fazendo parte da arte urbana, apresentamos as típicas caixas de eletricidade da Rua das Flores para explicarmos algumas expressões características do Porto. Aproveitámos ainda para falar com os alunos e fizemos-lhes

algumas perguntas como: “o que acham da arte urbana?” e “consideras a arte urbana uma forma de expressão ou um simples ato de rebeldia?”.

Por fim, vimos pequenos vídeos de pessoas que faziam *street art*, ouvimos as opiniões da população do Porto e de quem visita a cidade sobre este aspeto e ainda a opinião de um dos artistas mais conhecidos nesta área: Hazul. Ao mesmo tempo que ouviam. Os alunos tinham de responder às seguintes questões: “O que levou o Hazul a praticar esta arte?”; Qual é a opinião dos artistas em geral sobre este tipo de arte?; “O que pensam os portuenses sobre esta arte?”.

A última atividade produzida pela professora estagiária foi a preparação de um momento de produção oral que consistia num comentário espontâneo a citações sobre a cidade do Porto ditas por pessoas importantes como Shopia de Mello Breyner, José Saramago, Ramalho Ortigão, Eça de Queirós, etc. A entrega das citações foi aleatória.

Para o final da aula, deixámos 10 minutos para que pudéssemos conversar e ter uma ideia sistemática sobre como correu a aula e o que os alunos tinham achados dos aspetos trabalhados. Esta foi a atividade que gerou mais dinamismo. Ou seja, obrigávamos o aluno a usar vocabulário diversificado e estruturas complexas. Desta forma, julgamos que fomos competentes ao lecionar a aula e soubemos motivar os alunos para a produção de trabalhos deste género.

Esta foi uma aula lecionada já no fim do ano, na última semana de aulas, numa altura em que já havia, naturalmente, um maior à-vontade com os alunos, o que resultou também numa aula mais dinâmica e agradável. Desta vez, não foi possível a realização de todas as tarefas por se tratar de um público mais velho, interessado, participativo e curioso.

Por realizar ficou um texto onde os alunos tinham de convencer um amigo a visitar a cidade do Porto. Uma vez que estávamos conscientes do desinteresse dos alunos em relação à produção escrita da língua, resolvemos definir que essa realização da produção escrita podia ser realizada em casa e ser entregue na aula seguinte. Infelizmente, apenas um aluno realizou o trabalho de casa. Na realidade, o interesse destes alunos era apenas comunicar oralmente com pessoas nativas, o que também não os motivou para a realização do trabalho posteriormente.

## 2.5. Reflexões finais

Neste trabalho foram apenas apresentadas e descritas as atividades referentes aos conteúdos culturais, uma vez que estes constituem o tema deste relatório. Procuramos nas nossas unidades didáticas, e penso que conseguimos, articular a componente cultural com a componente linguística, tratando-as como elementos indissociáveis.

Após a análise dos resultados deste estudo, pensamos corroborar a premissa inicial que consistia na ideia de que a componente cultural da língua, está relegada a um plano secundário e acessório ao ensino. Esta atitude era visível no desempenho da comunidade docente e ao nível da preparação dos materiais por parte dos editores de manuais, que não investem suficientemente neste aspeto.

É um facto que quase todos os docentes consideram importante estudar a cultura de uma língua para ser capaz de se comunicar eficazmente. Contudo, na realidade poucos são aqueles que realmente a abordam de uma forma sistemática e consistente nas aulas. Vários fatores contribuirão para esta situação, desde questões relacionadas com a falta de tempo, devido às exigências do programa da disciplina, a questões que passam pela falta de conhecimento dos professores, ou ainda, a proximidade de duas línguas, a nível linguístico e geográfico. Isto faz com que mais facilmente se julgue ser dispensável e desnecessária esta abordagem cultural.

No que se refere ao interesse dos alunos, podemos confirmar, pelas aulas que tivemos oportunidade de ministrar durante este ano de estágio, que os alunos se mostraram empenhados e ativos. Foi notória a motivação dos alunos para o trabalho com os temas que propusemos. Acreditamos, porém, que poderão não ter sido só as temáticas que trouxeram motivação às turmas. Poderá ter contribuído também, para o dinamismo, o facto de já conhecerem melhor a docente ou ainda outros fatores como a utilização de diversos suportes didáticos que resultavam numa captação e manutenção da atenção, em momentos em que esta parecia perder-se. Ao longo das aulas, fomos nos apercebendo do poder associado à diversidade de materiais, razão que nos levou a convocar recursos pedagógicos distintos.

Com o decorrer das aulas, pudemos comprovar que os estudantes participavam melhor na aula se houvesse um *input* inicial. Por exemplo, eram muito poucos os alunos

que conheciam a cidade do Porto ou conheciam apenas pequenos pormenores. A maior parte dos alunos não sabia nada sobre a cidade, mas se houvesse, inicialmente, um *input* eles mostravam-se muito mais dinâmicos e interessados em aprender mais.

Terminamos confirmando a enorme utilidade deste trabalho para a nossa formação profissional, esperando que possa servir para que outros docentes despertem para a necessidade de investir na abordagem da componente cultural nas aulas de PLE e de todas as línguas estrangeiras.

Cremos que uma das lições mais importantes deste ano letivo foi o facto de nos consciencializarmos de que podemos preparar uma aula até à exaustão e, mesmo assim, constatar que os alunos nos colocam outras questões que nós não tínhamos previsto que lhes pudessem causar dúvidas. Desta forma, aprendemos que, por muito que se prepare uma aula, esta é impossível de prever.

Por outro lado, aprendemos que:

“Ensinar a cultura não é só dizer que a cultura da língua alvo é diferente da cultura do aprendente, mas é ver que entre culturas há pontos universais e interculturais, pois, a cultura não é de modo algum monolítica, mas, pelo contrário ela ergue-se sobre um constante processo de (inter) relação com o Outro.” (Outeirinho 2006: 173).

Assim, podemos salientar, mais uma vez, que o estudo de qualquer língua deve ser sempre acompanhado do estudo de cultura, ambos estudados de forma gradual e desde os níveis mais básicos (A1) até aos mais avançados (C2).

## Conclusão

Para concluir, gostaríamos de destacar que todos aqueles que se dedicam ao ensino de PLE sabem que este trabalho constitui um desafio constante. Reconhecemos que as tarefas a desempenhar por um professor se revelam árduas, pois por vezes são afetadas por diferentes variáveis e realizadas em tempo real, sem preparação prévia e recorrendo a algum imprevisto, pois nem tudo pode ser previsto. Como afirma Braga (2001: 13), “ser professor traz a complexidade não só da lecionação como também da tomada de decisões educativas e curriculares. Ser professor principiante reforça essa complexidade”. Desta forma, julgamos que se torna fundamental que os objetivos propostos pelos professores estagiários façam sentido perante as necessidades e os interesses dos alunos a quem ensinam. Na prática, concluímos que a função do professor torna-se bastante exigente.

É pertinente referir aqui alguns aspetos nossos que identificámos como mais fracos e como mais fortes, a partir da experiência que tivemos no processo de lecionação. Como fator negativo, salientamos a inexperiência docente, que se refletiu na falta de destreza em sala de aula para poder lidar com situações inesperadas e para encontrar alternativas para gerir os tempos de cada momento da aula.

A realização deste trabalho foi bastante útil para a nossa formação académica, pois pudemos aprofundar conhecimentos sobre os aspetos culturais e o seu enorme potencial didático. Estes recursos culturais são acessíveis a todos os docentes para poderem organizar e proporcionar ótimas aulas de LE. Os aspetos culturais tornaram as aulas mais agradáveis, interessantes e divertidas, embora normalmente fiquem quase sempre esquecidos pela falta de tempo ou de materiais que trabalhem as duas partes (língua e cultura) em simultâneo.

No entanto, a elaboração de atividades para a aquisição da língua portuguesa através da cultura foi o nosso contributo para que a abordagem cultural seja a perspetiva que domine no ensino de PLE, pois assim damos um grande passo para conseguir uma verdadeira competência comunicativa.

Também somos, porém, conscientes de que as atividades propostas podem não ser aceites por alguns docentes, mas consideramos que servem como exemplo para trabalhar nas aulas, pois além de treinarem a língua, aumentam os seus conhecimentos culturais,

ajudam o aluno a refletir e a analisar a sua consciência cultural. Desta forma, concluímos que ainda há muito para investir no âmbito da abordagem cultural, e também faltam materiais para se assumir esta perspectiva nas aulas de línguas.

A integração da cultura no ensino/aprendizagem de uma LE é uma realidade que já ninguém deveria questionar. Contudo, não podemos negar o quanto é complicado definir o conceito de cultura, conceito esse que determina a identidade de um país.

## Referências bibliográficas

Abramovici, S. (2006). *La culture c'est la langue*. In Rosa Bizarro (org.). A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação. Porto: Areal Editores. p. 99-161.

Afonso, C. (2006). *Professores de Língua Estrangeira: que competências?* In R. Bizarro & F. Braga (orgs.), Formação de professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências. p. 450-459. Porto: Porto Editora.

Allegro, M. (2013). *O ensino da língua e da cultura: que materiais utilizar no nível A1?*. Relatório de estágio do mestrado em Português língua segunda/ língua estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Araújo, S. (2012). *Más allá de los tópicos: a cultura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira*. Relatório da prática do mestrado em ensino de Português e Espanhol. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Areizaga, E. (2001). *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. Revista de Psicodidáctica. Nº11-12. p.157-170.

Beacco, Jean-Claude. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.

Benito, A. (2002). *La cultura en la enseñanza del portugués lengua extranjera: análisis y propuestas de integración*. Anuario de estudios filológicos. Vol. 25. p. 119-135.

Benito, A. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Revista de Estudios Portuguesas y de la Lusofonía, p. 493-505. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0493.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf)

Benito, A. (2017). *National equities portuguesas e fraseologia para trabalhar conteúdos culturais nas aulas de PLE*. No prelo.

Bizarro, R. & Braga, F. (2005). *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*. In R. Bizarro & F. Braga, Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. Vol. II. p. 823-835. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bürmann, M.; Abío, P. (1998). *El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales*. Reale 9-10. p. 87-115 disponível online em: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente\\_gil\\_REALE\\_1998.pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7420/componente_gil_REALE_1998.pdf?sequence=1) consultado em 01-06-2018

Byram, M. (1989). Cultural studies in foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards in Intercultural Theory of Foreign Language Education*. In: Buttjes, D. & Byram, M. (Eds), *Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Camões, I. (2012). *Ensino Português no estrangeiro – programa de nível A2*. Direção dos Serviços de Língua e Cultura.

Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa.

Castro, M. & Pueyo, S. (2003). *El aula, mosaico de culturas*. In Segunda Etapa carabela, nº54. p. 59-70. Madrid: Sgel.

Capucho, M. F. (2007). *Eu e o Outro - Línguas e identidades culturais em tempo de globalização*. In R. Bizarro (org), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. p. 312-322. Porto: Areal.

Charbonnier, G. (1989). *Entrevistas com Claude Lévi-Strauss*. Campinas: Papirus,

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Provisional Edition.

Consorti, G. (2016). *Integração da cultura lusófona na aula de PLE: estudo de caso no nível A1.2*. Dissertação de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84635/2/138885.pdf>

Corredoira, T. (2007). *A aprendizagem da Língua Estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro*. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Culturais*. p. 408-415. Porto: Areal Editores.

Direção Geral de educação. (2005). *Quadro de Referência para o ensino de Português no Estrangeiro*. Ministério da Educação.

Figueiredo, G. (2015). *A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem de PLE? – uma experiência em Seminário Lexical*. Relatório de estágio do Mestrado em Português língua segunda/língua estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture pas les mots*. Paris: Clé International.



García, M<sup>a</sup>. J. & Amador, S. (2012). “*La representación del otro ibérico en manuales de portugués y español como lengua extranjera*”, Leal, L. e García, M<sup>a</sup>. J. (coords.). Imagologías ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular, Gabinete de Iniciativas Transfronterizas. Serie Estudios Portugueses 35, Mérida.

Gregório, S. (2014). *O ensino da cultura portuguesa a hispanofalantes*. Relatório de Estágio do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Hernando García-Cervigón, A. (2002). *Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Em Forma, Formación de Formadores nº 4 – Interculturalidad. Madrid: SGEL.

Laraia, R. (2006). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.

Laurel, M. H. (2007). “*Era uma vez...*” ou: *aprender o “outro” nos livros de ensino de línguas*. In R. Bizarro (org), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. p. 323-334. Porto: Areal.

Malcata, H. (2016). *Hoje em dia....* 1<sup>o</sup> edição. Editora Lidel

Mascarenhas, L. (2014). *Cultura e História de Portugal*. Porto Editora.

Matos, S. (2008). *A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna*. In *O fascínio da linguagem: homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13884/2/6719000072323.pdf>

Miquel, L. & Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. In *Cable nº9*. p. 15-21. Madrid: Difusión. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf)

Miquel, L. (2004). *La subcompetencia sociocultural*. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. p. 511-531. Madrid: SGEL.

Moreira, A. (2013). *A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: [https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22\\_1/apache\\_media/QBR71UDL2X4F7PNLJCYX5QN5VTA8BT.pdf](https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/QBR71UDL2X4F7PNLJCYX5QN5VTA8BT.pdf).

Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (Nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. Máster de Formación de Profesores de ELE. Universitat de Barcelona.

Outeirinho, F. (2006). *A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural*. In Rosa Bizarro (orgs). *Como abordar: a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, p. 172-177.

Pires, M. L. (2004). *Teorias da Cultura*. Lisboa: Universidade Católica.

Pérez, D. (2016). *Metodología de la enseñanza de PLE – Usuarios competentes (nivel C1)*. Tese de Licenciatura em Língua e Literaturas Modernas – Português. Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade da Extremadura. Cáceres.

Puren, C. (2011). *Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri-, y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales*. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/>

Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. In *Savoirs et Formations*, n° 3. p. 6-15. Montreuil: Fédération AEFTI. Disponível em: [http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)

Ruiz, M. (2016). *Produção de materiais para o ensino-aprendizagem do PLE (Nível C1)*. Tese de Licenciatura em Língua e Literaturas Modernas – Português. Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade da Extremadura. Cáceres.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.

Sanz, E. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Recensão na revista de didática de ELE – Marcoe. Número 26.

Sena-Lino, P. & Boléo, M. J. (2013). *Cidades do Mar*. Porto Editora.

Serrano, S. (1981). *Signos, Lengua y cultura*. Barcelona. Ed. Anagrama.

Tato, M. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Porta Linguarum* 21. p. 215-226.

Turégano, J. (2015). *O Futebol e as TIC na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Tese de Licenciatura em Língua e Literaturas Modernas – Português. Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade da Extremadura. Cáceres.

Vásquez, R. & Bueso, I. (1997). *La cultura con «minúscula»: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural* in ASELE. Actas VIII «La enseñanza del español como lengua extranjera: del Pasado al Futuro». Centro Virtual Cervantes: p.833-839.

Zarató, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

## Anexos

### Anexo 1

#### VOCABULÁRIO SOBRE A CASA:

<b>TIPOS DE CASA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- O PRÉDIO</li><li>- O EDIFÍCIO</li><li>- A CASA</li><li>- O APARTAMENTO</li></ul>	<b>A COMPOSIÇÃO DA CASA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- A SALA DE ESTAR</li><li>- A SALA DE JANTAR</li><li>- O QUARTO</li><li>- A COZINHA</li><li>- A CASA DE BANHO</li><li>- A DISPENSA</li><li>- A GARAGEM</li><li>- A VARANDA</li></ul>
<b>MÓVEIS E ELETRODOMÉSTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- A MESA</li><li>- O SOFÁ</li><li>- A CADEIRA</li><li>- O ARMÁRIO</li><li>- A CAMA</li><li>- A MESA DE CABECEIRA</li><li>- O ROUPEIRO</li><li>- A CÓMODA</li><li>- O FRIGORÍFICO</li><li>- O GRELHADOR</li><li>- O FOGÃO</li><li>- O FORNO</li><li>- VARINHA MÁGICA</li></ul>	<b>AÇÕES RELACIONADAS COM A CASA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- LIGAR /DESLIGAR A TELEVISÃO</li><li>- ACENDER/APAGAR A LUZ</li><li>- ABRIR/FECHAR A PORTA</li><li>- ASPIRAR O CHÃO</li><li>- LAVAR A LOIÇA/ROUPA</li><li>- ENGOMAR A ROUPA/PASSAR A FERRO</li><li>- PÔR A MESA</li><li>- FAZER A CAMA</li><li>- LIMPAR A CASA DE BANHO</li><li>- COZINHAR</li><li>- COSER A ROUPA</li></ul>
<b>O EXTERIOR DA CASA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- A PORTA DA RUA</li><li>- O ELEVADOR</li><li>- AS ESCADAS</li><li>- A CAIXA DO CORREIO</li><li>- O JARDIM</li><li>- O PÁTIO</li></ul>	<b>DECORAÇÃO DA CASA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- A ALCATIFA</li><li>- AS CORTINAS</li><li>- VASOS</li><li>- QUADROS</li><li>- TAPETES</li></ul>

#### 1. VERIFICA SE JÁ CONHECES TODO O VOCABULÁRIO SOBRE A CASA.

##### A SALA:

- EU SENTO-ME NO \_\_\_\_\_ PARA VER TELEVISÃO.
- EU COSTUMO JANTAR NA \_\_\_\_\_ DA SALA.
- À VOLTA DA MESA, TENHO MUITAS \_\_\_\_\_.
- QUANDO TENHO VISITAS RECEBO-AS NA \_\_\_\_\_.

**O QUARTO:**

- EM CIMA DA \_\_\_\_\_ TENHO UMA FOTOGRAFIA MINHA.
- A MINHA ROUPA ESTÁ TODA DENTRO DO \_\_\_\_\_.
- EU DURMO NA MINHA \_\_\_\_\_.
- PARA TER LUZ NO QUARTO ABRO A \_\_\_\_\_.

**A COZINHA:**

- EU TENHO MUITA COMIDA NO \_\_\_\_\_.
- PARA ASSAR BATATAS USO O \_\_\_\_\_.
- PARA DESCONGELAR A COMIDA MAIS RÁPIDA USO O \_\_\_\_\_.
- PARA BEBER PRECISO DE UM \_\_\_\_\_.

**A CASA DE BANHO:**

- EU LAVO AS MÃOS NO \_\_\_\_\_.
- EU TOMO BANHO NA \_\_\_\_\_.
- PARA ME PENTEAR NECESSITO DE UM \_\_\_\_\_.
- EU LIMPO AS MÃOS À \_\_\_\_\_.

## Anexo 2







## A CIDADE DO PORTO

- A cidade do Porto tem cerca de 200 mil habitantes.
- O Porto tem ruas muito estreitas, prédios antigos e monumentos que contam a história da cidade.
- No Porto podemos apreciar bonitas paisagens junto à margem do Rio Douro.
- O Porto é um dos destinos turísticos mais antigos da Europa.



## AVENIDA DOS ALIADOS

- A avenida dos Aliados é uma avenida muito larga e está no centro da cidade do Porto.
- No cimo da avenida está a Câmara municipal do Porto.
- No meio da avenida podemos ver muitas estátuas, por exemplo, a de D. Pedro IV montado num cavalo.
- Ao fundo da Avenida temos a Praça da Liberdade.
- Esta avenida é muito usada para festas como o São João, a Queima das fitas e as celebrações do ano novo.



## TORRE E IGREJA DOS CLÉRIGOS

- A Torre e a Igreja dos Clérigos situa-se ao lado da Avenida dos Aliados.
- A Torre é o monumento mais alto da cidade com 76 metros de altura. Podemos subir até ao cimo da Torre e ver a cidade do Porto a toda a volta. Esta Torre tem 240 degraus.





## ESTAÇÃO DE SÃO BENTO

A baixo da Avenida dos Aliados, podemos visitar a Estação Ferroviária de São Bento. Esta estação é a mais importante da Cidade.



## BAIXA DO PORTO

- A Baixa do Porto é conhecida por ter muita vida Noturna. Nesta parte da cidade há muitos bares e discotecas.
- Aos fins de semana há transportes públicos toda a noite para levar e trazer as pessoas das festas.
- Também neste local há boa gastronomia: restaurantes com comida tradicional portuguesa e bons vinhos.



## SÉ CATEDRAL DO PORTO

A Sé Catedral do Porto fica a cima da Ponte Dom Luís I. As pessoas que vão a pé até Santiago de Compostela partem desta Sé.



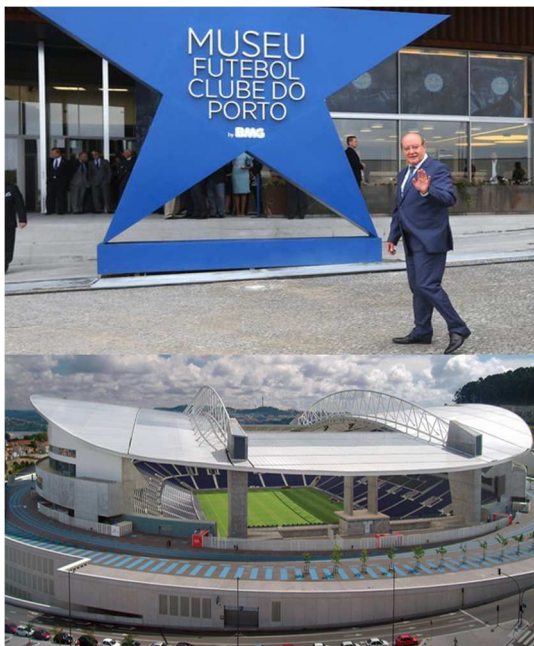
## A ZONA DA RIBEIRA

- A Ribeira do Porto situa-se a baixo da Sé Catedral. Nesta zona existem muitas casas antigas e coloridas. As ruas são muito estreitas, mas a paisagem é fascinante.
- É neste local que está localizada a Ponte Dom Luís I. Esta ponte divide a cidade do Porto de Vila Nova de Gaia. É uma zona de muito comércio e diversão.
- Entre a Zona do Porto e a Zona de Gaia há um teleférico que nos mostra a paisagem de toda a Ribeira.



## CAVES DO VINHO DO PORTO

- Do outro lado da Ribeira estão as caves do Vinho do Porto. Estas caves estão junto à Margem do Rio Douro porque é um local muito bom para a conversação do vinho. Em algumas caves há provas de vinho grátis.
- Em Portugal, bebe-se Vinho do Porto em algumas festividades como no São Martinho, na Páscoa e no Natal.



## ESTÁDIO DO DRAGÃO

- O Estádio do Futebol Clube do Porto, o Estádio do Dragão, é moderno e foi palco de vários jogos no Euro 2004.
- O Estádio do Dragão tem capacidade para mais de 50 mil espectadores para jogos de futebol e para outros eventos como concertos.
- No Estádio do Dragão podemos também visitar o Museu Futebol Clube do Porto, onde está a grande coleção de prémios e taças, a história do clube, e os melhores jogadores do clube.

## CASA DA MÚSICA

- A casa da Música encontra-se na Rotunda da Boavista. É um local com uma forma diferente, em cubo. Aqui acontece todo o tipo de espetáculos. Dentro da casa da música tem um café, um centro de estudos, muitas salas de espetáculos, uma loja de música e um restaurante. O restaurante fica no andar de cima.
- No auditório cabem 1300 pessoas.



## PARQUE DA CIDADE

- O Parque da Cidade do Porto é o maior parque urbano do Porto. O Parque da Cidade situa-se ao longo da Avenida da Boavista e vai até à costa, junto ao mar. Este espaço tem muitos lagos, zonas verdes, árvores e muitas aves.
- Um bom ponto de referência para encontrar o Parque da Cidade é o Castelo do Queijo. A partir daí é possível começar um passeio começando pela zona mais próxima do mar.
- Os concertos da Queima das Fitas, festa dos estudantes universitários, realiza-se numa zona deste parque. Aqui também decorrem muitos festivais de música no Verão.
- No Parque da Cidade também podemos encontrar o **Sea Life Center**.



## OUTROS LOCAIS IMPORTANTES NO PORTO

- Aeroporto Francisco Sá Carneiro
- Jardins do Palácio de Cristal
- Museu do Carro Elétrico
- Teatro de S. João
- Teatro Rivoli
- Alfândega do Porto
- Fundação e Parque de Serralves

## REFERÊNCIAS

- <https://www.yellowbustours.com/Files/Images/YellowBus/Porto/Header-Porto.jpg> visitada a 13/11/2017 às 23:46
- [https://www.technal.com/globalassets/mapa\\_de\\_portugal\\_all-1.png?ts=636448610810000000](https://www.technal.com/globalassets/mapa_de_portugal_all-1.png?ts=636448610810000000) visitada a 14/11/2017 às 00:29
- <https://il.wp.com/amantesdeviagens.com/wp-content/uploads/2015/08/DISTRITO-PORTO.jpg?resize=500%2C287> visitada a 14/11/2017 às 00:32
- <http://www.visitar-porto.com/pt/> visitado a 14/11/2017 às 02:44
- <http://s23.postimg.org/a8a5mgvcb/museu5.jpg> visitado a 14/11/2017 às 11:13
- <http://www.flytoporto.com/wp-content/uploads/2017/02/casa-da-musica-house-of-music-porto-1.jpg> visitado a 14/11/2017 às 11:21

### Anexo 3

E-mail

De: me.0202@hotmail.es

Para: jazevedo@hotmail.com

Assunto: Informação sobre a casa no centro do Porto.

Data: Sexta-feira, 24 de Novembro de 2017.

Bom dia, senhor João Azevedo:

Quería saber mais informação sobre a sua casa porque estou interessada em alugá-la. Preciso de saber se a casa é um T2 ou um T3 e o seu preço. Acho que são as duas coisas mais importantes para mim. Também queria saber a área da casa e se tem móveis.

No anúncio da casa, li que é restaurada e que tem uma varanda, mas, a casa fica perto de um supermercado ou de uma garagem de autocarro?

Além disso preciso de uma garagem, a casa tem uma?

Acho que seria melhor que você faça um telefonema para mim.

O meu número de telemóvel é 614075988.

Obrigada pela sua atenção, Naelia

## Anexo 4

1. Ouça a seguinte música e preste atenção à sua letra.

### *Boss Ac – Sexta-feira*

Tantos anos a estudar para acabar desempregado  
Ou num emprego da treta, mal pago  
E receber uma gorjeta que chamam salário  
Eu não tirei o Curso Superior de Otário  
... não é falta de empenho  
Querem que aperte o cinto, mas nem calças tenho  
Ainda o mês vai a meio já eu 'tou aflito  
Oh mãe fazias-me era rico em vez de bonito

#### **Refrão:**

É sexta-feira  
Suei a semana inteira  
No bolso não trago um tostão  
Alguém me arranje emprego  
Bom Bom Bom Bom  
Já Já Já Já

Eles enterram o País o povo aguenta  
Mas qualquer dia a bolha rebenta  
De boca em boca nas redes sociais  
Ouvem-se verdades que não vêm nos jornais  
Ter carro é impossível  
Tive que o vender para ter combustível  
Tenho o passo da Carris, mas hoje estão em greve  
Preciso de boleia, alguém que me leve

#### **Refrão**

É sexta-feira  
Suei a semana inteira  
No bolso não trago um tostão  
Alguém me arranje emprego

Bom Bom Bom Bom  
Já Já Já Já

É sexta-feira  
Quero ir p'ra brincadeira  
Mas eu não tenho um tostão  
Alguém me arranje emprego  
Bom Bom Bom Bom  
Já Já Já Já

Basta ser honesto e eu aceito propostas  
Os cotas já me querem ver pelas costas  
Onde vou arranjar dinheiro para uma renda?  
Não tenho condições nem para alugar uma tenda  
E os bancos só emprestam a quem não precisa  
A mim nem me emprestam pa mudar de camisa  
Vou jogar Euromilhões a ver se acaba o enguiço  
Hoje é sexta-feira vou já tratar disso

### **Refrão**

É sexta-feira  
Suei a semana inteira  
No bolso não trago um tostão  
Alguém me arranje emprego  
Bom Bom Bom Bom  
Já Já Já Já

É sexta-feira  
Quero ir p'ra brincadeira  
Mas eu não tenho um tostão  
Alguém me arranje emprego  
Bom Bom Bom Bom  
Já Já Já Já

Tem que ser BOM  
JÁ!



## Anexo 5

2. Preencha os espaços em branco nos seguintes dois textos. Utilize as seguintes palavras: barreiras/ artístico/ composições/ pioneiros/ qualidades/ música/ espetáculos/ horizontes/ discográfico/ rítmico/ projetos/ sistemas de som/ pilares/ bailes/ mestre de cerimónias.

### Boss AC

Boss AC é o nome \_\_\_\_\_ de Ângelo Firmino, de 43 anos, um rapper português, nascido em Cabo-Verde. Veio viver para Lisboa ainda era pequeno e passou ali toda a sua adolescência. Boss AC é um dos \_\_\_\_\_ do Rap em Portugal. É dono de uma extraordinária capacidade de descrever sentimentos e de os transformar em \_\_\_\_\_. O cantor é um melómano assumido e é invulgarmente elétrico. Teve sempre o mérito de arriscar em procurar novos \_\_\_\_\_ e de quebrar \_\_\_\_\_ do género Hip-Hop.



Lançou-se nas \_\_\_\_\_ musicais no final dos anos oitenta, quando ainda era adolescente, para dar início ao movimento Hip-Hop, influenciado pela cultura Norte Americana e pelas sonoridades que chegavam, do outro lado do Atlântico. Num conjunto restrito de jovens que procuravam demonstrar as suas \_\_\_\_\_, Boss AC cedo revelou o seu invulgar talento.

Muitos milhares de discos vendidos, centenas de \_\_\_\_\_ realizados um pouco por toda a parte, tudo conquistado pelo seu inegável talento. A caminho do quinto álbum de originais, a sua música já percorreu os cinco cantos do mundo, mas continua a medir o sucesso por tudo o que ainda falta fazer.

O seu primeiro registo \_\_\_\_\_ remonta ao ano de 1994, com a sua participação em "Rapública", compilação que reunia todos os rappers nacionais com os quais realizou os primeiros \_\_\_\_\_ musicais.

Consultado em:

[http://www.bossac.com/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=9&Itemid=637](http://www.bossac.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=9&Itemid=637)

## **RAP**

O rap é um discurso \_\_\_\_\_ com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco \_\_\_\_\_ fundamentais da cultura hip-hop.

Pode ser interpretado com um som musical de fundo, chamado beatbox. Os cantores de rap são conhecidos como rappers ou MCs, abreviatura para \_\_\_\_\_.

A origem do rap veio da Jamaica, mais ou menos na década de 1960 quando surgiram os \_\_\_\_\_, que eram colocados nas ruas dos guetos jamaicanos para animar \_\_\_\_\_. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos "toasters", autênticos mestres de cerimónia que comentavam, nas suas intervenções, assuntos como a violência das favelas e a situação política da ilha, sem deixar de falar, é claro, de temas mais polémicos, como sexo e drogas.

Adaptado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rap>

## Anexo 6

Desempregado	Salário	Fazer greve	Proposta de trabalho
Condições Laborais	Patrão	Mão-de-obra	Ser promovido
Dia de folga	Fazer descontos	Estágio/Estagiário	Trabalhador por conta própria
Trabalhador por conta de outrem/ Funcionário	Carta de apresentação	Anúncios de emprego	Currículo
Rendimento	Recibo de Vencimento	Horas Extras	Pensão
Reforma	Hierarquia	Carta de despedimento	Subsídios (de alimentação, de férias, de Natal)

### 4.1. Completa o seguinte texto com o vocabulário adequado.

O João é um jovem de 23 anos e que acabou o curso de turismo recentemente. Neste momento está \_\_\_\_\_.

Nos últimos tempos, tem procurado \_\_\_\_\_ e não tem tido sucesso. Recebeu várias \_\_\_\_\_ e nenhuma foi do seu agrado. Na semana passada, foi a uma \_\_\_\_\_ no Porto, mas não aceitou porque o salário era muito baixo. Ontem recebeu outra proposta de uma empresa em Aveiro, mas as \_\_\_\_\_ não eram as esperadas: não pagavam \_\_\_\_\_ nem tinha direito a \_\_\_\_\_.

Como não consegue um trabalho que lhe agrade em Portugal, o João está a pensar emigrar. Enviou o seu \_\_\_\_\_ para algumas empresas em Espanha e esta manhã recebeu uma proposta de trabalho numa agência de viagens em Madrid. As \_\_\_\_\_ são boas e existem mais probabilidades de ser \_\_\_\_\_. Durante o primeiro mês o João será \_\_\_\_\_, ou seja, estará na empresa à experiência.

No futuro, o João pensa em regressar a Portugal, e trazer uma \_\_\_\_\_ mais elevada para conseguir ter a sua agência de viagens e ser trabalhador por \_\_\_\_\_.

## Anexo 7

### 1. Leia o seguinte texto.

## “O Porto da minha infância” abriu-se ao Mundo e mudou a face urbana”

*“O Porto tem uma atmosfera muito especial. Ainda não perdeu a sua identidade. Ainda vejo lojas tradicionais, bairros antigos e gente boa”, dizia-me, há dias, um amigo italiano, de Turim que, mal aterrou no Aeroporto Francisco Sá Carneiro deslumbrou-se pela cidade.*

“Vim da neve para o sol”, sorriu feliz e contente, mais ainda por provar um saboroso “prato de tripas” e depois, **ter dado um pulo** a Serralves onde, coincidência feliz, está patente a notável exposição da artista italiana Marisa Mers.

O que tem o Porto de especial? Sim, eu sei que é a melhor cidade do mundo para viver (nasci por aqui há alguns anitos) mas quero crer que a cidade de Eugénio, Agustina e Garrett soube juntar património, modernidade, tradição e cultura, sem esquecer a hospitalidade e segurança para vencer outras capitais apostadas no reconhecimento e igualmente cheias de monumentalidade como Paris, Roma, Londres.

A imprensa internacional continua a dedicar ao Porto várias páginas e, em competição com outras urbes europeias, **ganha-lhes a palma de ouro**. A última vez aconteceu no ano passado ao **arrebatar o prémio** de Melhor Destino Europeu em 2017. A cidade está de parabéns e tal como o meu amigo italiano, milhares de turistas visitam, anualmente, a Casa da Música, Museu de Serralves, deslumbram-se com a igreja e a torre dos Clérigos, fazem “selfies” no Palácio da Bolsa e diante dos azulejos de Jorge Colaço na Estação de S. Bento, na Universidade do Porto e no Centro Português de Fotografia, ou as galerias Mira Fórum, em Campanhã mais as belezas do Douro e suas pontes, sem esquecer as delícias dos bons vinhos e gastronomia (em nenhum país da Europa ainda se consegue jantar tão bem e barato como na Invicta...) mais as artes e a cultura. A metamorfose acontece e só não vê quem não quer.

### Regeneração urbana

Basta dar um pulo à Baixa para ver a regeneração urbana, a quantidade de guindastes no alto das fachadas dos prédios muitos deles até há alguns anos em ruínas ou abandonados, tropeçar nas ruas sempre cheias de turistas, descer a Rua das Flores, porventura a mais bonita da cidade ou subir Mouzinho da Silveira e perceber a revolução urbana levada a efeito nos últimos anos. E constatar uma certeza: o turismo já não é apenas sazonal, acontece todos os meses do ano e contribuiu para mudar radicalmente a face urbana da cidade.

Queira-se ou não, o Porto do séc. XXI já não tem nada a ver com o Porto cinzentão e triste do século passado, onde era quase proibido circular à noite em Sampaio Bruno ou em Sá da Bandeira, ruas desertas após o fecho dos escritórios e comércio, passo apressado até à paragem do autocarro. A cidade adormecia. Até ao dia seguinte.

Quanto às artes pouco ou nada acontecia. Existiam muitos cinemas que, devido às modas e à contínua desertificação da cidade foram fechando portas; algumas peças de teatro de revista no Sá da Bandeira, meia dúzia de galerias de arte que tiveram vida efémera, como, por exemplo, a galeria Abel Salazar (do pintor João Martins) na Rua do Barão de Forrester, à Ramada Alta.

E depois, existiam algumas instituições culturais que, **contra ventos e marés**, souberam resistir à Censura e ao Fascismo: o Cineclube do Porto; a Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto, mais o Clube dos Fenianos Portuenses, o Ateneu Comercial do Porto, o Teatro Universitário do Porto, o Círculo de Cultura dos Operários Católicos do Porto, o Orfeão do Porto, o Museu Nacional Soares dos Reis que, entre outras atividades expositivas acolheu, em meados da década de 70, o Centro de Arte Contemporânea (CAC) orientado pelo crítico e historiador de arte Fernando Pernes cuja persistência e dinamismo o Porto muito devem no aparecimento do Museu de Arte Contemporânea de Serralves.

Sem agenda cultural digna de registo só restava aos portuenses uma opção para quem queria (e podia) admirar arte, pintura, escultura e fotografia ou assistir a concertos: viajar até Lisboa, **apanhar o comboio “Foguete”** e rumar até à Fundação Calouste Gulbenkian cuja atividade cultural e filantrópica continua ontem como hoje a ser assinalável e merecedora de todos os elogios.

Volvidos alguns anos não foi só a urbe que mudou. O modo de encarar e fazer cultura entrou nos hábitos dos espectadores. Tudo é diferente. As salas de teatro, os espetáculos de artes performativas e os concertos estão quase sempre lotadas, as

exposições têm um público fiel, o Centro Português de Fotografia, o Teatro Nacional S. João, Serralves e a Casa da Música são destinos frequentados por milhares de visitantes.

Depois dos “**anos de chumbo**” levados a efeito por Rui Rio, (um dos períodos mais negros na história do Porto...), a cidade elegeu, pela primeira vez, um vereador da Cultura à altura dos seus pergaminhos, cujo modo de observar a “cidade líquida” marcou para sempre as artes, o modo de programar culturalmente uma grande metrópole.

Sim, o Mundo Mudou. O Porto também. Eu prefiro o Porto de hoje ao Porto de antigamente.

07-03-2018, In *Porto24* (adaptado)

1.1. Em conjunto com o colega do lado, expliquem as seguintes expressões que se encontram no texto a negrito.

- a) “... ter dado um pulo...”
- b) “... ganha-lhes a palma de ouro.”
- c) “... arrebatou o prémio...”
- d) “... contra ventos e marés...”
- e) “... anos de chumbo...”

1.2. Encontre um sinónimo para cada uma das seguintes palavras.

“deslumbrou-se”	
“tropeçar”	
“sazonal”	
“efémera”	
“lotadas”	

“metrópole”	
“guindastes”	